

ヨーロッパ日本語教育

JAPANESE LANGUAGE EDUCATION
IN EUROPE

22

2017 日本語教育シンポジウム

第21回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム

報告・発表論文集

The Proceedings of
The 21th Japanese Language Symposium in Europe
31 August - 2 September 2017

Section 10: Japanese Language Education,
The 15th International Conference of EAJE, Lisbon, Portugal

2017

ヨーロッパ日本語教師会
Association of Japanese Language Teachers in Europe, e.V. (AJE)

本シンポジウム開催にあたり、以下の機関より多大なるご支援を賜りました。

心より感謝申し上げます。

Our heartfelt gratitude to the following organization.

後援

国際交流基金
The Japan Foundation



目次

はじめに	1
発表タイムテーブル	3
《基調講演》	
Students, teachers, language, educational methods and new media: Where should we anchor Japanese language teaching? Some reflections from the field.	13
GALAN Christian	
生徒、教員、言語、教授法、ニューメディア：日本語教育はどこに錨を下ろすべきか -教育現場からの考察-	29
クリスチャン・ガラン	
《パネル発表》	
日本語を教えることと学ぶことの意味を考える-それぞれの現場事情と展望-	30
甘粕啓子、大西由美、富岡次郎、宮野谷希、岩崎典子	
Teaching Japanese in wider Europe: The status quo and prospects in Central Asia, Bosnia and Herzegovina, Denmark and Portugal	52
Keiko AMAKASU, Nozomi MIYANOYA, Yumi ONISHI, Jiro TOMIOKA, Noriko IWASAKI	
学習資源としての語学辞書について考える	55
李在鎬、砂川有里子、川村よし子	
Looking at the Linguistic Dictionary as a Learning Resource	73
Jae-Ho LEE, Yuriko SUNAKAWA, Yoshiko KAWAMURA	
ヨーロッパ日本語学習者のライティング（エッセイ）分析：総合的評価とマルチプルトレイト評価結果を参照して	75
田中真理、阿部新、景山陽子、佐々木藍子、坪根由香里	
Analysis of essays by European learners of Japanese as a Second Language: Examining results of holistic rating and multiple-trait rating	93
Mari TANAKA, Shin ABE, Yoko KAGEYAMA, Aiko SASAKI, Yukari TSUBONE	
The next generation of language education: technology and pedagogy side-by-side	96
Takako AIKAWA, Alessandro MANTELLI, Marcella MARIOTTI	
次世代言語教育に向けて：テクノロジーと教授法の相互共存	
相川孝子、アレッサンドロ・マンテッリ、マルチェッラ・マリオッティ	
ヨーロッパにおける日本語教師会が目指すものは何か？-スペイン・フランス・ベルギーの教師会会員への調査を通して見えること-	120
鈴木裕子、櫻井直子、高橋希実	
Aims of Japanese Language Teachers' Associations in Europe: Suggestions from the study on Japanese Language Teachers' Associations in Spain, France and Belgium	139
Yuko SUZUKI, Naoko SAKURAI, Nozomi TAKAHASHI	
平和をめざすことばの教育(1) -CCBIの理念と日本語教育実践の切り口 -	140
神吉宇一、奥野由紀子、市嶋典子	
Peace and Language Education (1) Philosophy through Critical Content-Based Instruction (CCBI) and Approach and Practice of Japanese Language Education	158
Uichi KAMIYOSHI, Yukiko OKUNO, Noriko ICHISHIMA	
平和をめざすことばの教育(2) 内容重視の批判的日本語教育 (Critical Content-Based Instruction:	

CCBI)の可能性	159
佐藤慎司、三輪聖、藤田ラウンド幸世、パトリック・ハインリッヒ	
Peace and Language Education (2) Possibilities of Critical Content-Based Instruction (CCBI)	176
Shinji SATO, Sei MIWA, Sachiyo FUJITA-ROUND, Patrick-HEINRICH	
「CEFR準拠OJAE」で評価力を磨こう-OJAE階層基準表・テストスクリプト採択で -	179
高木三知子、酒井康子、山田ボヒネック頼子	
Let's sharpen our assessment skills through "OJAE Oral Japanese Assessment Europe" a CEFR-Based test at 6 levels (A1-A2-B1-B2-C1-C2) with newly-developed incrementally-stratified criteria and test scripts.	197
Michiko TAKAGI, Yasuko SAKAI, Yoriko YAMADA-BOCHYNEK	
「移動とことば」の視点から捉え直す「継承日本語」 - ヨーロッパの事例をもとに - .	198
岩崎典子、川上郁雄、三宅和子	
Rethinking Japanese as a heritage language through the perspective of "language and mobility": Case studies in the European context	216
Noriko IWASAKI, Ikuo KAWAKAMI, Kazuko MIYAKE	
ヨーロッパの日本語学習者に有益な読解教育	218
野田尚史、穴井宰子、中島晶子、白石実、村田裕美子	
Effective Reading Comprehension Lessons for Learners in Europe	236
Hisashi NODA, Suzuko ANAI, Akiko NAKAJIMA, Minoru SHIRAISHI,	
Yumiko MURATA	
ビジネスコミュニケーション教育のためのケース学習の実践と振り返り - 欧州の高等教育機関と社会人研修における実践報告 -	237
ケーシー久美、数原麗香、コスラ恭子、児波節代、竹内泰子、山口希、辻井さとみ、栗崎由子	
Feedback on Case-based approach to teaching Business Communications	254
Kumi CASEY, Reiko SUHARA, Kyoko KHOSLA, Setsuyo KONAMI, Yasuko TAKEUCHI,	
Nozomi YAMAGUCHI, Satomi TSUJII, Yoshiko KURISAKI	
1+2 APPROACH: Teaching Young Japanese Learners in Scottish Primary Education.....	257
Isao IORI, Yoko MATSUMOTO-STURT, Ann ROBERTSON	
年少者向け日本語教育と<1+2 APPROACH>-スコットランド初等教育の現場から- ..	277
庵功雄、松本スタート洋子、アン・ロバートソン	
『BTSJ日本語会話コーパス』を活用した教材作成への提案 - ヨーロッパにおける自然なコミュニケーション教育のために -	279
宇佐美まゆみ、川口義一、萩原孝恵	
The significance of developing teaching materials based on an analysis of BTSJ-Japanese Conversation Corpus: Focusing on teaching incomplete utterances and co-constructed utterances	297
Mayumi USAMI	

Suggestions for Better Japanese Grammar Education Based on the Features of Natural Discourse Contexts	297
Yoshikazu KAWAGUCHI	
Textbook Conversation vs. Natural Conversation Pragmatics of <i>kara</i> and <i>node</i>	298
Takae HAGIWARA	
ヨーロッパで継承語としての日本語を教えることと学ぶことの意味を考える-それぞれの現場から-	299
野山広、山本絵美、松尾馨	
Learning and teaching Japanese in Europe. Why? Voices from the field	317
Hiroshi NOYAMA, Emi YAMAMOTO, Kaoru MATSUO	
《口頭発表》	
生涯にわたる学びのプロセスとしての日本語教育・学習の展望-ヨーロッパの高等教育機関における実践報告を基に-	319
佐野香織	
Japanese Language Education and Learning as a Lifelong Process: Its Outlook Based on Practices Reported in European Higher Education Institutions	325
Kaori SANO	
Learning and teaching Japanese in Germany: Why? Voices from the teacher education programs in Germany	326
Monika UNKEL	
日本語をなぜ学習するのか? 日本語をなぜ教えるのか? -ドイツの日本語教員養成課程の学生に対する動機付け調査に基づいて-	334
モニカ・ウンケル	
フランスで日本語を学ぶ意味と学習者の複言語・複文化アイデンティティ構築	335
小間井麗	
The Significance of Learning Japanese in France and the Multilingual, Multicultural Identity Construction of Learners	341
Rei KOMAI	
Dyslexia Training for Japanese Language Teachers: Its effects and prospects	342
Nagisa MORITOKI, Kaori NISHIZAWA, Hiroko OSHIMA	
日本語教師のためのディスレクシア研修-期待と効果-	348
守時なぎさ、西澤芳織、大島弘子	
Opening the Borders of the Japanese Language:	
Discovering and Answering the Needs of Students of Japanese in Serbia	349
Ljiljana MARCOVIC, Divna TRICKOVIC	
日本語の限界を越える-セルビアにおける日本語学習者のニーズを探り、応えること..	357
リリャナ・マルコヴィッチ、ディヴナ・トリチコヴィッチ	
アイルランド中等教育課程における日本語の導入 (Post-Primary Languages Initiative, PPLI) が現地の「継承日本語」話者の子どもたちの日本語学習に及ぼす影響	358
稲垣みどり	
The influence of Post Primary Languages Initiative (PPLI) on Japanese heritage speakers in Ireland	

.....	364
Midori INAGAKI	
ある小規模継承日本語クラスの取り組み-ブダペストの事例-.....	365
若井誠二	
Introduction of a small school for JHL (Japanese as a heritage language) learners in Budapest ..	371
Seiji WAKAI	
「JFにほんごeラーニングみなと」における日本語オンラインコースの開発と運用 -eラーニ ングでの自学自習を継続するために-	372
千葉朋美、熊野七絵	
How can we support self-study e-learning? Development and operation of the Japanese online courses in “JF japanese e-Learning Minato”	378
Tomomi CHIBA, Nanae KUMANO	
Skypeの対話による親和性と欧州における日本語学習-日本語教育のモチベーション向上	379
中西久美子、Emi MURATAMARGETIC	
Effective improvement of motivation in learning Japanese and teaching Japanese by using Skype communication	385
Kumiko NAKANISHI, Emi MURATAMARGETIC	
CLILにおけるブレンデッドラーニングの活用とそのメリット	386
根本菜穂子	
How Blended Learning facilitates implementation of Content and Language Integrated Learning (CLIL)	392
Naoko NEMOTO	
ルーマニア・ブカレスト大学に於ける日本語教材の作成の意義、すなわち、その教材が媒 介となって学びと教育に与える好循環について	393
ルクサンドラ・ワナ・ライアヌ	
On The Importance of Developing Japanese Language Teaching Materials in Romania -Learning and Teaching Materials: Their Mutual Intertwining-	399
Ruxandra Oana RAIANU	
SNSを利用した初級日本語学習者と日本人英語学習者のコミュニケーション活動 の試み.....	400
稲葉美穂	
A case study of communicative activities between learners of Japanese at beginner level and Japanese learners of English on SNS	406
Miho INABA	
イタリア・ナポリ東洋大学日本語講座におけるマルチメディア教材開発及びその効果の検 証.....	407
ジュセッペ・ジョルダーノ 今井弘美	
Development of multimedia educational material and analysis of the results got during the course of Japanese language at University of Naples "L'Orientale"	413
Giuseppe GIORDANO, Hiromi IMAI	
Creation of Pedagogical Material for Japanese Language Teaching Focusing on Intercultural Understanding	414
Kaori TSUDA, Jeremie BRIDE	
異文化理解を目指す日本語教育のリソース作成の試み.....	422
津田香織、ジェレミー・ブリッド	

第二言語学習者の創造性の探究-上級日本語学習者のストーリー・ライティングから考える-	423
嶋津百代	
An Exploration on L2 Learners' Creativity in Writings: Examining Personal Experience Stories Written by Learners of Japanese	429
Momoyo SHIMIZU	
社会につながる日本語教育：ナチスの歴史を題材にした内容言語統合型学習の一例	430
村田裕美子	
Japanese language education with social responsibility: Engaging with the history of National Socialism	436
Yumiko MURATA	
日本語を教える意味を戦前・戦中の在欧日本人講師の声にたどる	437
小川誉子美	
Tracing the Voices of Japanese Lecturers in Europe before and during World War II	443
Yoshimi OGAWA	
自発的に考えて発信する中級日本語授業の試み-第二段階の実践報告：気づきと他者への発信	444
安藤由夏、杉田優子	
Developing Autonomous Thinking and Assertive Communication Skills in Japanese Report on the second stage of our mid-term research project	450
Yuka ANDO, Yuko SUGITA	
An Investigation of Knowledge & Ability Associated with the Accurate Production of Japanese Lexical Accent	451
Yukiko HATASA, Eriko TAKAHASHI, Kazumi HATASA	
日本語の語彙アクセント生成に関与する能力と知識とは何か	457
畑佐由紀子、高橋恵利子、畑佐一味	
文語文を学ぶ非母語話者のためのe-learning教材-試作版教材の利用可能性と課題-	458
佐藤勢紀子、小野桂子、虫明美喜	
E-learning Materials for Non-native Learners of Classical Japanese -Utilizing Possibilities and Issues of the Trial Version-	464
Sekiko SATO, Keiko ONO, Miki MUSHIAKE	
反転授業に対する日本語学習者の評価と学習意識の変容 -SCATによる質的分析を通して-	465
古川智樹、手塚まゆ子	
Evaluation of the flipped classroom by Japanese language learners and the change in their perception of learning: A qualitative analysis with SCAT	472
Tomoki FURUKAWA, Mayuko TEZUKA	
Expressions to Describe an Unexpected event in Intermediate learners' writing: A Comparison with Oral Story Telling Tasks	473
Yukiko KOGUCHI	
中級学習者の作文課題にあらわれる意外な出来事を表す接続表現 -発話課題との比較を通して-	482
小口悠紀子	
読みの流暢さ測定ツールの開発-初級修了レベルの日本語テキストと内容理解問題の検討-	483

渡部倫子、坂野永理、田畑サンドーム光恵 Development of a Reading Fluency Measurement Tool -Making elementary completion level Japanese texts and comprehension questions-	490
Tomoko WATANABE, Eri BANNO, Mitsue TABATA-SANDOM	
How to Transform a Beginning Learner into a Japanese Character on the Theater Stage: Pronunciation Training Aimed at Learning Communicative Competence	491
Motoko UEYAMA	
初級学習者が舞台上で日本人役になりきるには-総合的コミュニケーション能力を目指す発音トレーニング-	499
上山素子	
テレビドラマを活用した中級日本語クラスの実践報告-第2言語習得論の観点から-	500
原沢伊都夫	
A Report on Intermediate Japanese Language Class Using TV Drama From the Viewpoint of the Second Language Acquisition Theory	506
Itsuo HARASAWA	
文法「は／が／の」問題？正文解釈をコアメソッドとした「文法」再構築の試み	507
矢沢理子	
Grammar [wa/ga/no] Problem? In Search of Re-constructing Learner's "Grammar" through Construing Authentic Texts	513
Michiko YAZAWA	
ビデオ会議システムによる異文化理解教育と日本語教育のためのディスカッション -ディープ・アクティブラーニングを取り入れた試み-	514
深川美帆、川本健二、三浦香苗	
Video Conferencing Discussions for Cross-Cultural Understanding and Japanese language education: Adopting Deep Active Learning	520
Miho FUKAGAWA, Kenji KAWAMOTO, Kanae MIURA	
《ポスター発表》	
漢字 3,000字のウェブ日本語サイト出現頻度調査	521
徳弘康代	
Research on Occurrence of Frequency of 3,000 Kanji on Japanese Websites	523
Yasuyo TOKUHIRO	
訪日インバウンド向け日本語教材の「広島観光 Can doリスト」と「言語使用場面」 ...	524
夷石寿賀子、川上ゆか	
"Language use situations" and "Hiroshima Tourism Can-do List" in Japanese Language Learning Materials for Inbounds to Japan	526
Sugako ISEKI, Yuka KAWAKAMI	
キャラクタの笑い方の表現に関する日露対照-『罪と罰』の用例から-	527
宿利由希子	
A Comparative Study of the Expressions of Laughter in Japanese and Russian From Examples in "Crime and Punishment"	529
Yukiko SHUKURI	
上級日本語学習者の依頼メールにおけるストラテジーの使用に関する一考察 - 中国語話者・韓国語話者と日本語母語話者の比較を通じて	530

東会娟	
A Study on the use of request email strategies by advanced Japanese learners through comparison of Chinese speakers, Korean speakers and native Japanese speakers	532
Huijuan DONG	
プレゼンテーション教材における質疑応答の学習とその実践.....	533
仁科浩美	
Learning Skills and Practices for Question-and-Answer Sessions in Presentation Teaching Materials	535
Hiromi NISHINA	
日本語読解活動におけるモダリティ副詞の働きと扱いについて	536
伊藤誓子	
Function and treatment of modal adverbs in Japanese reading comprehension activities	538
Seiko ITO	
「短い会話が続けられる」とはどういうことか -NSとNSS の交流型授業の実践から- ..	539
藤森弘子	
What does “being able to advance short conversations” mean? An analysis based on actual NS and NSS interactive classroom data.....	541
Hiroko FUJIMORI	
内容重視型の日本語授業の可能性—弱者の存在への気づきを促し、問題意識を育む試み—	542
山森理恵	
Developing students' awareness of vulnerable people and issues in a Japanese language class based on CBI.....	544
Michie YAMAMORI	
泣き虫シモンの成長と日本語教室の役割—教室に来ることで変わったこと、変わらなかったこと-	545
鬼頭夕佳、門間美佳	
From tears to pleasure Simon's personal and linguistic development through Japanese classe. What did going to classe change?.....	547
Yuka KITO, Mika MOMMA	
日本語母語話者と中上級日本語学習者の意見陳述での論理展開と接続表現-英語を母語とする学習者を対象に-	548
横山千聖	
Analysis of logical structures and contradictory conjunctions in statement making by English speaking learners of Japanese -In comparison with Japanese native speakers-	550
Chisato YOKOYAMA	
日本語母語話者発話と学習者発話の非流暢性比較.....	551
定延利之、Ayse Nur TEKME	
Comparison of disfluency between the speech of native speakers and learners of Japanese	553
Toshiyuki SADANOBU, Ayse Nur TEKME	
用法基盤モデルとピア・ラーニングの理論から年少者日本語教育の教材を考える	554
橋本ゆかり	

Japanese educational materials for children from the perspective of the Usage-based model and peer learning theory	556
Yukari HASHIMOTO	
機能語用例文データベース「はごろも」に付与する文法カテゴリー情報について.....	557
堀恵子、江田すみれ、山崎誠	
On Adding Grammatical Function to the Online Database HAGOROMO.....	559
Keiko HORI, Sumire GODA, Makoto YAMAZAKI	
WEB講義談話のマルチモーダル分析-メタ言語の機能に着目して-.....	560
毛利貴美、古川智樹、中井好男	
Multimodal Analysis of Web Lecture Discourses - On the Function of Meta-Language-.....	562
Takami MOHRI, Tomoki FURUKAWA, Yoshio NAKAI	
教室の中と外をつなぐ-課題遂行型の学習デザインの実践と課題-.....	563
藤長かおる	
Learning Connected to Outside of the Classroom – Examine the Meaning of Can-do based Learning Approach.....	565
Kaoru FUJINAGA	
ポーランドの社会人学習者に対するニーズ調査 – 日本語学校でのインタビュー調査の結果から –	566
井手剛平	
Identifying the Needs of Adults Learning Japanese in Poland -The findings of an interview survey at a Japanese language school-	568
Gohei IDE	
ヨーロッパ日本語教師会	569
2017年第21回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム／編集者後記	570

はじめに

2017年の第21回ヨーロッパ日本語教育シンポジウムは、2011年のタリン（エストニア）、2014年のリュブリャナ（スロベニア）のシンポジウムにない、3年毎に開催されるヨーロッパ日本研究協会(EAJS: European Association for Japanese Studies)の第15回国際大会の分科会（セクション10）として、ポルトガルリスボンで、「ヨーロッパで日本語を教えることと学ぶことの意味を考えるーそれぞれの現場でー」というテーマを掲げて開催しました。

今回は、ヨーロッパ内の現場に焦点を当てつつ、ヨーロッパ内の実践研究などの成果に加え、ヨーロッパでも生かせるヨーロッパ外からの発表者の方々の成果も数多くご発表いただきました。

基調講演は、フランスのトゥールーズ・ジャン・ジョレス大学のクリスチャン・ガラン教授にお願いしました。「生徒、教員、言語、教授法、ニューメディア：日本語教育はどこに錨を下ろすべきか - 教育現場からの考察 -」というまさに大会のテーマに沿うご講演でした。ガラン教授は2010年よりフランス国民教育省から日本語教育準視学官の役職を託され、中等教育の日本語教育を視察する任務を果たしてこられました。フランスの中等教育の現状と課題を提示し、教師が問題を解決するための糸口となる方法を提案してくださいました。現場を熟知された先生のお話を伺い、まずは現状の制約を知ることの必要性を痛感した参加者も多いことと思います。

テーマに沿う特別パネルも設けました。このパネルは、ヨーロッパ及び周辺地域との今後の協働のための連携を強化することを目的として、近年日本語教育への関心が高まっていると耳にはしてもAJEにはほとんど参加していただいていたなかった地域の日本語教育専門家にお越しいただき、現場の事情や課題に加え今後の展望について伺いました。ポルトガルの甘粕啓子氏（ポルト大学）、カザフスタンの大西由美氏（カザフ大学）、デンマークの富岡次郎氏（オーフス大学）、ボスニア・ヘルツェゴビナの宮野谷希氏（サラエボ大学）がそれぞれの固有の地域事情を説明してくださいました。どの地域でも日本や日本語への関心は高い一方、国の事情（例えば移民政策）や大学の方針などが足枷になっているようでした。しかし、様々な制約がある中で工夫を凝らして各地の日本語教育を推進されていて、日本語教育への熱意が伝わり、その成果も上がっているようで、感銘を受けました。

今回も多くのご発表応募があり、その中からパネル13本、口頭発表91本、ポスター発表16本が採択されました。パネルの数も口頭発表の数も3年前のリュブリャナシンポジウムの約3倍となり盛況でした。

過去最大数の計1200名にもものぼる日本研究関係の専門家が集ったという今回のEAJS国際大会で、セクション10は3箇所の会場を使い、活気のある分科会となりました。日本文学、歴史、宗教学、思想史、古典、舞台芸能、文化人類学、メディア学、経済学などの様々な分野の専門家の集う場で、日本語教育のシンポジウムを行うことで、日本語教育関係者と日本研究の専門家の相互交流の機会ともなったことと思います。

国際交流基金の助成とご支援により充実した大会となりました。今回も国際交流基金、EAJS事務局、実行委員会の方々のご支援やご協力あって成果を収めることができました。その成果を、ここに『ヨーロッパ日本語教育』第22巻としてヨーロッパ日本語教師会（AJE）のウェブサイトで共有することができ、関係者各位に心からお礼申し上げます。

EAJS

マルチェッラ・マリオッティ（カ・フオスカリ大学）
ヨーロッパ日本語教師会 会長

岩崎 典子（ロンドン大学 SOAS）
ヨーロッパ日本語教師会 前副会長

ご注意：このタイムテーブルのページ番号は以前のものです。現在のものではありません。

EAJS Lisbon Section 10 plan

8月31日（木）

教室	Torre B, Piso 3, Auditório 2	Torre B, Piso 3, T13	Torre B, Piso 3, T14
9-10:30	<p>Christian Galan (University of Toulouse-Jean Jaurès & INALCO)</p> <p>生徒、教員、言語、教授法、ニューメディア：日本語教育はどこに錨を下ろすべきか — 教育現場からの考察 [EN]» p. 1</p> <p>基調講演</p>		
10:30-11	コーヒープレイク		
11-12:30	<p>パネル</p> <p>S10_05: ヨーロッパにおける日本語教育が目指すものは何か？— スペイン・フランス・ベルギーの教師会会員への調査を通して見えること— » p. 13</p> <p>司会：Yuko Suzuki</p>	<p>パネル</p> <p>S10_06: 平和をめざすことばの教育：内容重視の批判的日本語教育(Critical Content-Based Instruction CCBI) [JP]» p. 16</p> <p>司会：Uichi Kamiyoshi & Yukiko Okuno</p>	<p>パネル</p> <p>S10_01: 学習資源としての言語辞書について考える [JP]» p. 2</p> <p>司会：Jaeho Lee</p>
11-11:30	<p>スペイン・フランス・ベルギー日本語教師会会員は、教師会から何を学び、何を求めるのか» p. 13</p>	<p>日本語教育を通して世界の平和を— 「PEACE プログラム」の実践» p. 16</p> <p>Yukiko Okuno (Tokyo Metropolitan University)</p>	<p>学習者辞書のコンテンツ作成 [JP]» p. 2</p> <p>Jaeho Lee (Waseda University)</p>
11:30-12	<p>ヨーロッパにおいてスペイン・フランス・ベルギー日本語教師会はどんな道のりを歩んできたのか» p. 14</p>	<p>平和・希望としての日本語— 内戦下日本語学習者の語りから— » p. 17</p> <p>Noriko Ichishima (International Exchange Center)</p>	<p>学習者辞書と日本語教育語彙表 [JP]» p. 2</p> <p>Yuriko Sunakawa (University of Tsukuba)</p>
12-12:30	<p>ヨーロッパの日本語教師会はこれからどんな方向を目指していくのか» p. 14</p> <p>Yuko Suzuki (Language Centre (CSIM) of the University</p>	<p>未来をめざすことばの教育の枠組みを考える— CCBI と平和» p. 17</p> <p>Uichi Kamiyoshi (Musashino University)</p>	<p>日本語学習者のためのウェブ辞書 [JP]» p. 3</p> <p>Yoshiko Kawamura (Tokyo International University)</p>

	Complutense of Madrid) Nozomi Takahashi (Bordeaux Montaigne University) Naoko Sakurai (Katholieke Universiteit Leuven)		
12:30-14	ランチ		
14-15:30	S10_14: ヨーロッパにおける日本語教育	パネル S10_04: 平和をめざすことばの教育 (2) : 内容重視の批判的日本語教育 (Critical Content-Based Instruction: CCBI) の可能性 >> p. 10	パネル S10_12: 「BTSJ 日本語会話コーパス」 を活用した教材作成提案－ヨーロッパ における自然なコミュニケーション教 育のために－>> p. 34
	司会 : Akemi Hamada	司会 : Shinji Sato	司会 : Mayumi Usami
14-14:30	生涯にわたる学びのプロセスとしての 日本語教育・学習の展望－ヨーロッパ 高等教育機関における実践報告を基に － [JP]>> p. 40 Kaori Sano (Waseda University)	複数の文化・言語の中を生きる子ども たちにとっての「日本語」の意味－平 和な社会づくりを目指した「継承日本 語教育」 [JP] >> p. 10 Sei Miwa (Hamburg University)	自然会話の「文脈」から見た文法教育 の改善 [JP]>> p. 34 Yoshikazu Kawaguchi (Laboratory for Life and Language)
14:30-15	日本語をなぜ学習するのか。日本語を なぜ教えるのか－ドイツの日本語 教師養成課程の学生に対する動機付け 調査に基づいて [EN]>> p. 40 Monika Unkel (University of Cologne)	沖縄県宮古島の学齢期における子ど ものバイリンガルリズム－平和の貢 献としての言語の多様性が果たす役割 [EN] >> p. 11 Sachiyo Fujita-Round (International Christian University)	教科書会話 vs. 自然会話－カラとノデ の語用論－ [JP]>> p. 35 Takae Hagiwara (Yamanashi Prefectural University)
15-15:30	フランスで日本語を学ぶ意味と学習者 の複言語・複文化アイデンティティ構 築－フランスの大学で日本語を専攻す る学生の学習動機調査から実践へ [JP]>> p. 41	イタリアの学生のための「戦争と平 和」に関する日本語上級コースを考え る [EN] >> p. 11 Patrick Heinrich (Ca' Foscari University of Venice)	BTSJ 日本語会話コーパスの分析とそ の教材化の意義－NCRB で教える「中 途終了型発話」と「共同発話文」を中 心に－ [JP]>> p. 35 Mayumi Usami (National Institute for Japanese Language)

	Rei Komai (INALCO)	コーヒーブレイク	and Linguistics)
15:30-16			
16-17:30	S10_15: ヨーロッパ日本語学習者の要求に 応えて	パネル S10_08: 「移動とことば」の視点から捉え直す「継承日本語」－ヨーロッパの事例をもとに－ [JP] >> p. 22 司会：Noriko Iwasaki	パネル S10_03: 次世代言語教育に向けて：テクノロジーと教授法の相互共存 >> p. 7 司会：Takako Aikawa, Marcella Mariotti, Alessandro Mantelli
16-16:30	日本語教師のためのディスレクシア研修－期待と効果－ [JP] >> p. 43 Nagisa Moritoki (University of Ljubljana) Hiroko Oshima (Paris Diderot University) Kaori Nishizawa (University of Oxford)	「継承日本語教育」は子どもに何を与えたのか－複数言語環境で成長した若者の意識に関する独・タイ比較研究－ [JP] >> p. 22 Ikuko Kawakami (Waseda University)	高度なシステム管理維持能力をもつ日本語 Web アプリケーション [JP] >> p. 7 Alessandro Mantelli (Ca' Foscari University of Venice)
16:30-17	「外国人としての日本語教育実践における挑戦－ポルトガルにおける新人大 学教員のビリーフ、経験、及びアイ デンティティー」 [JP] >> p. 43 Yuki Mukai (University of Brasilia)	成長した「移動する子ども」の日本語習得：教えられなかった日本語が意味をもつ日 [JP] >> p. 23 Kazuko Miyake (Toyo University)	AI Teacher の開発に向けて [JP] >> p. 8 Takako Aikawa (Massachusetts Institute of Technology)
17-17:30	日本語の限界を教える－セルビアにおける日本語学習者のニーズを探り、応えること [EN] >> p. 44 Ljiljana Markovic, Divna Trickovic (Faculty of Philology University of Belgrade)	継承日本語話者の言語アイデンティティの変遷－留学前、留学中、留学後の言語レパートリーの意識の変容－ [JP] >> p. 23 Noriko Iwasaki (SOAS)	IT の発展に伴う言語教育の「不可避」の未来：言語教育の非標準化 (de-standardization) と言語教師の専門性 (professionalization) に向けて [JP] >> p. 8 Marcella Mariotti (Ca' Foscari University of Venice)
	クラシック音楽コンサート		

9月1日(金)

教室	Torre B, Piso 3, Auditório 2	Torre B, Piso 3, T13	Torre B, Piso 3, T14
9-10:30	<p>パネル</p> <p>S10_27: 日本語を教えることと学ぶことの意味を考えるーそれぞれの現場事情と展望ー</p> <p>AJE 特別パネル>> p. 67</p> <p>司会：Noriko Iwasaki</p>	<p>パネル</p> <p>S10_13: ヨーロッパで継承語としての日本語を教えることと学ぶことの意味を考えるーそれぞれの現場からー</p> <p>[JP]>> p. 37</p> <p>司会：Hiroshi Noyama</p>	<p>パネル</p> <p>S10_10: 欧州でのビジネスコミュニケーション教育（ケース学習）の実践と、その振り返り [JP]>> p. 29</p>
9-9:30	<p>1. 中央アジアにおける日本語教育の現状と課題 [JP]>> p. 67</p> <p>Yumi Onishi (Kazakh National University)</p>	<p>なぜ継承語として日本語を教えるのか>> p. 37</p> <p>Emi Yamamoto (Leiden University)</p> <p>Kaoru Matsuo (Steinbart Gymnasium)</p> <p>Hiroshi Noyama</p> <p>(National Institute for Japanese Language and Linguistics)</p>	<p>司会：Kyoko Khosla, Yoshiko Kurasaki, Kumi Casey, Nozomi Yamaguchi</p> <p>ビジネスコミュニケーションのためのケース学習：社会人へケースの学習応用>> p. 31</p> <p>Yoshiko Kurisaki</p> <p>(Europe-Japan Dynamics)</p> <p>Satomi Tsujii (University of Coimbra)</p>
9:30-10	<p>2. ボスニア・ヘルツェゴヴィナにおける日本語教育の現状と課題 [JP]>> p. 68</p> <p>Nozomi Miyanova</p> <p>(University of Sarajevo)</p> <p>3. デンマークの日本語教育 [JP]>> p. 69</p> <p>Jiro Tomioka (Aarhus University)</p>	<p>親の視点・子供の視点 ー複言語・複文化主義の言語教育観に基づいた「家庭 Can Do 週間チェック」の分析からー>> p. 38</p> <p>Kaoru Matsuo (Steinbart Gymnasium)</p>	<p>ビジネスコミュニケーションのためのケース学習：大学における実践報告>> p. 29</p> <p>Kumi Casey (Newcastle University)</p> <p>Kyoko Khosla</p> <p>(Hogeschool van Amsterdam)</p> <p>Reiko Suhara (University of Bonn)</p> <p>Setsuyo Konami</p> <p>(Rotterdam University, Rotterdam Business School)</p>
10-10:30	<p>4. ポルトガルの日本語教育の現状と課</p>	<p>日本語における CLD 児童・生徒の言語環境の整備と複言語・複文化社会</p>	<p>ビジネスコミュニケーションのためのケース学習：日本人留学生を交えた実</p>

	<p>題 [JP]≫ p. 69 Keiko Amakasu (University of Porto)</p>	<p>—社会参加という視点から— [JP]≫ p. 38 Hiroshi Noyama (National Institute for Japanese Language and Linguistics) Kaoru Matsuo (Steinbart Gymnasium) Emi Yamamoto (Leiden University)</p>	<p>実践報告 ≫ p. 30 Nozomi Yamaguchi (University of Manchester) Satomi Tsujii (University of Coimbra) Yasuko Takeuchi (Université Grenoble Alpes)</p>
10:30-11	コーヒーブレイク		
11-12:30	<p>パネル S10_07: 「CEFR 準拠 OJAE」で評価力を磨こう—OJAE 階層基準表・テストスクリプトを使って— [JP]≫ p. 19</p>	<p>S10_16: 継承語としての日本語</p>	<p>S10_17: IT と日本語教育—教材とコース構成 (1) —</p>
	<p>司会 : Michiko Takagi</p>	<p>司会 : Michiyo Fuchs-Shimizu</p>	<p>司会 : Giuseppe Giordano</p>
11-11:30	<p>OJAE テスト作成で評価力を高めよう [JP]≫ p. 19 Michiko Takagi (Institut Libre Marie Haps)</p>	<p>アイランド中等教育における日本語の導入(Post-Primary Languages Initiative, PPLI)が現地の「継承日本語」話者の子ども達の日本語学習に及ぼす影響 [JP]≫ p. 45 Midori Inagaki (Waseda University)</p>	<p>「JF にほんご e ラーニング みなと」における日本語オンラインコースの開発と運用—e ラーニングでの自学自習を継続するために— [JP]≫ p. 47 Tomomi Chiba & Nanae Kumano (The Japan Foundation)</p>
11:30-12	<p>OJAE テスト法・評価法選択のドイツ大学における BA 修了試験 [JP]≫ p. 20 Yasuko Sakai (Spracheninstitut an der Uni. Leipzig)</p>	<p>継承日本語教育において文化を教える意味 ～試中の子どもも向け日本語教材を事例に [JP]≫ p. 45 Emi Yamamoto (Leiden University) Yoshie Mera (Japanese Language School)</p>	<p>Skype の対話による親和性と欧州における日本語学習・日本語教育のモチベーション向上 [JP]≫ p. 47 Emi Muratamargetic (Zagreb University) Kumiko Nakanishi (Kyoto University of Foreign Studies)</p>
12-12:30	<p>「良い対話テスト・評価ものさし」で評価力アップへ! [JP] p. 20 Yoriko Yamada-Bochynnek</p>	<p>ブダペストにおける小規模継承日本語クラスの取り組み [JP]≫ p. 46 Seiji Wakai</p>	<p>CUIL におけるブレンデッドラーニングの活用とそのメリット [JP]≫ p. 48 Naoko Nemoto (Mount Holyoke College)</p>

	(European Institute for Japanese Language Education e.V.)	(Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary)	
12:30-14	ランチ		
12:30-14	GN プロジェクトミーティング① 複数の言語・文化環境に生きる子どもたちへの日本語学習サポートプロジェクト		GN プロジェクトミーティング② 『面白い話』で世界をつなぐ
14-15:30	ポスターセッション » p. 71		
15:30-16	コーヒープレイク		
16-17:30	パネル S10_09: ヨーロッパの日本語学習者に利益な読解教育 [JP] » p. 25 司会：Hisashi Noda	S10_18: 言語とアイデンティティ 司会：Sei Miwa	S10_19: IT と日本語教育—教材とコース構成（2）— 司会：Takako Aikawa
16-16:30	1. 研究の目的とニーズ調査・読解困難点調査の方法 [JP] » p. 25 Hisashi Noda (National Institute for Japanese Language and Linguistics)	日本で多言語環境に育つ少年者の話す力の二言語調査 [JP] » p. 49 Junko Majima (Osaka University) Chiho Sakurai (Doshisha University)	ルーマニアにおける日本語教材の作成の意義 - 教育が媒介となって教育と学びに与える好循環について - [JP] » p. 51 Ruxandra-Oana Raianu (University of Bucharest)
16:30-17	2. ヨーロッパの学習者が日本語で読みたいもの—ニーズ調査の結果から [JP] » p. 26 Suzuko Anai (Oxford Brookes University)	CANCELLED	SNS を利用した初級日本語学習者と日本人英語学習者のコミュニケーション活動の試み [JP] » p. 51 Miho Inaba (Cardiff University) Shinji Okumura (Mukogawa Women's University)
17-17:30	3. ヨーロッパの初級学習者に利益な読解教育—読解困難点調査の結果から— [JP] » p. 27 Akiko Nakajima	自己紹介でのわたしらしさ—日本語	共修科目のコースデザインを考える—

	(Université Paris Diderot-Paris 7) 4. ヨーロッパの中級学習者に利益な読解教育―読解困難点調査の結果から― — [JP] ›› p. 27 Minoru Shiraishi (Universitat Autònoma de Barcelona) Yumiko Murata (University of Munich)	学習者の自己評価より― [JP] ›› p. 49 Kiyomi Fujii (Kanazawa Institute of Technology) Naomi Yanagida (Hitotsubashi University)	学習形態と学習プロセスの分析から― [JP] ›› p. 52 Hiroko Yabe (Tokyo Gakugei University) Megumi Shimada (Nihon University)
17:40-19	AJE 総会		
20-22:30	ガラディナー		

9月2日(土)

教室	Torre B, Piso 3, Auditório 2	Torre B, Piso 3, T13	Torre B, Piso 3, T14
9-10:30	<p>パネル</p> <p>S10_02: ヨーロッパ日本語学習者のライティング(エッセイ) 分析: 総合的評価とマルチプルトレイト評価結果を参照して [JP] » p. 4</p> <p>司会: Mari Tanaka</p> <p>ヨーロッパ日本語学習者のエッセイの日本語の言語特徴 [JP] » p. 4</p> <p>Shin Abe (Tokyo University of Foreign Studies)</p> <p>Aiko Sasaki (National Institute for Japanese Language and Linguistics)</p>	<p>パネル</p> <p>S10_11: 年少者向け日本語教育と<1+2 APPROACH>—スコットランド初等教育の現場から— [EN] » p. 32</p> <p>司会: Yoko Matsumoto-Sturt</p> <p>年少者向け日本語教育と<やさしい日本語> [EN] » p. 32</p> <p>Isao Iori (Hitotsubashi University)</p>	<p>S10_20: IT と日本語教育—教材とコース構成 (3) —</p> <p>司会: Marcella Mariotti</p> <p>ナポリ東洋大学日本語口座におけるマルチメディア教材開発・学習活動状況と期末筆記試験結果との比較検討 [JP] » p. 53</p> <p>Giuseppe Giordano, Hiromi Imai (University of Naples "L'Orientale")</p>
9-9:30	<p>「目的と内容」におけるマルチプルトレイト評価とホリスティック評価の関係性 [JP] » p. 5</p> <p>Yoko Kageyama (Japan Womens College of Physical Education)</p>	<p>1+2=日本語? - スコットランドにおける日本語教育の展開 » p. 33</p> <p>Ann Robertson (1+2 Development Officer, East Lothian)</p>	<p>異文化理解を目指す日本語教育のリスソース作成の読み [EN] » p. 53</p> <p>Kaori Tsuda, Jérémie Bride (University of Tsukuba)</p>
10-10:30	<p>ヨーロッパ日本語学習者のエッセイの構成・結束性 [JP] » p. 5</p> <p>Mari Tanaka (Nagoya University of Foreign Studies)</p> <p>Yukari Tsubone (Osaka University of Tourism)</p>	<p>1+2 APPROACH-年少者向け JLF 日本語教育のデザインと教材の開発 » p. 33</p> <p>Yoko Matsumoto-Sturt (University of Edinburgh)</p>	<p>イギリスの大学における日本語学習のソーシャルメディアの利用について [EN] » p. 54</p> <p>Richard Harrison (Kobe University)</p>
10:30-11	コーヒーブレイク		

11-12:30	S10_21: 語用論と日本語学習者について	S10_22: 日本語教育と歴史的責任	S10_23: IT と日本語教育—教材とコース構成 (4) —
11-11:30	司会 : Toshiyuki Sadanobu CANCELLED	司会 : Motoko Ueyama 社会につながる日本語教育 : ナチスの歴史を題材にした内容言語総合型学習の一例 [JP] >> p. 57 Yumiko Murata (University of Munich)	司会 : Giuseppe Pappalardo 日本語学習者のアクセント習得に関する知識と能力の検討 [EN] >> p. 59 Yukiko Hatasa (Hiroshima University) Kazumi Hatasa (Purdue University) Eriko Takahashi (Merjio University)
11:30-12	第二言語学習者の創造性の探究—上級日本語学習者のストーリー・ライティングから考える— [JP] >> p. 55 Momoyo Shimazu (Kansai University)	日本語を教える意味戦前の在欧日本人講師の声にたどる [JP] >> p. 57 Yoshimi Ogawa (Yokohama National University)	非母語話者のための日本語文語文e-learning 教材 [JP] >> p. 59 Sekiko Sato (Tohoku University) Keiko Ono (Princeton University) Miki Mushiaki (Miyagi University of Education)
12-12:30	拡大用法としての「させていただく」の使用実態に関する研究—日本語母語話者と外国人日本語学習者の比較を通して— [JP] >> p. 55 Hyeonjin Lee (Tokyo Metropolitan University)	「考えて発信する」ことを目指す中級日本語授業の試み 中期的調査の実践報告 No.2 [JP] >> p. 58 Yuko Sugita, Yuka Ando (University of Duisburg-Essen)	反転授業に対する日本語学習者の評価と学習意識の変容 : SCAT による質的分析を通して [JP] >> p. 60 Tomoki Furukawa (Kansai University) Mayuko Tezuka (Kansai University)
12:30-14	ランチ		
14-15:30	S10_24: 外国語としての日本語で読むことと書くことを中心として	S10_25: 日本語教育におけるドラマ、演劇、文学作品の使い方	S10_26: IT と日本語教育—教材とコース構成 (5) —
14-14:30	司会 : Noriko Iwasaki 中級学習者の物語作文における意外な出来事を述べる表現—スピーキングとの比較を通して [EN] >> p. 61	司会 : Marcella Mariotti 演劇舞台で初級学習者が日本人役になりきるには—総合的コミュニケーション能力習得を目指す発音トレーニング	司会 : Alessandro Mantelli 同期型オンライン初期日本語コースでのインタラクティブな学習 [EN] >> p. 65

14:30-15	<p>Yukiko Koguchi (Tokyo Metropolitan University)</p> <p>読みの流暢さ測定ツールの開発—初級終了レベルの日本語テキストと内容理解問題の検討— [JP] >> p. 61</p> <p>Tomoko Watanabe (Hiroshima University)</p> <p>Mitsue Tabata-Sandom (Massey University)</p> <p>Eri Banno (Okayama University)</p>	<p>ニング [EN] >> p. 63</p> <p>Motoko Ueyama (University of Bologna)</p> <p>テレビドラマを活用した中級日本語クラスの実践報告—第2言語習得論の視点から— >> p. 63</p> <p>Itsuo Harasawa (Shizuoka University)</p>	<p>Satomi Suzuki (Georgia Institute of Technology)</p> <p>文法「は/が/の」問題?—正文解釈をコアメソッドとした「文法」再構築の試み— [JP] >> p. 65</p> <p>Michiko Yazawa (The Japan Foundation)</p>
15-15:30	<p>人文科学系アカデミックライティング引用表現指導について [JP] >> p. 62</p> <p>Masao Sanehira (Kobe University)</p>	<p>上級日本語授業での現代日本文学作品の異文化理解への活用—ブルガリア・ソフィア大学4年生日本語授業での取り組み >> p. 64</p> <p>Yu Mitsumori (The "St. Klement Ohridski" Sofia University)</p>	<p>ビデオ会議システムによる異文化理解教育と日本語教育のためのディスカッション—ディープアクティブラーニングを取り入れた試み— [JP] >> p. 66</p> <p>Miho Fukagawa (Kanazawa University)</p> <p>Kenji Kawamoto (Canakkale Onsekiz Mart University)</p> <p>Kanae Miura (Kanazawa University)</p>
15:30-16	コーヒーブレイク		
16-17:30	EASJ 総会		

基調講演

Students, teachers, language, educational methods and new media: Where should we anchor Japanese language teaching?

Some reflections from the field

GALAN, Christian
University of Toulouse – Jean Jaurès

Abstract

The difficulties encountered by French secondary school teachers of Japanese – whom I have observed in the field for seven years now – can be divided into two groups: those relating to the object taught (i.e. the Japanese language) and those relating to the teacher's vision and understanding of their role and its practical execution (i.e. the teaching profession). While the first group are often the focus of reflection and research in the field of Japanese language education, the second group – rightly or wrongly – are much less frequently addressed, when they are not completely forgotten or denied.

Many of these difficulties result from pedagogical practices that are insufficiently or unstably anchored, or from a lack of awareness among teachers that several anchor points are possible (for example, learners, the teacher, language, methods or textbooks) but not equal. In this paper I aim to propose a reflexive framework to help teachers if not solve their difficulties immediately, at least identify and understand them better, which is the first step in the process.

Keywords: Japanese language teaching, teaching profession, pedagogical practice, didactics research, pedagogical triangle

【キーワード】 日本語教育、教授職、教育実習、教授研究、「授業の三角形モデル」

1 Introduction

To tell the truth, I was a little reluctant to accept the invitation to speak to you today because in recent years my own research has tended to move away from the concrete application of teaching methods and tools. It was actually the subtitle of this section (Learning and Teaching Japanese in Europe. Why? – Voices from the field) that convinced me to accept this opportunity to present some of my observations and reflections as school inspector for Japanese language education. This role, entrusted to me by the French Ministry of Education in 2010, has allowed me to spend the past seven years observing the reality of Japanese education in French secondary schools alongside my work as a professor and researcher at Jean-Jaurès University in Toulouse and at Inalco in Paris.

My task as inspector is multifaceted but essentially involves: evaluating tenured teachers of Japanese in the French national education system (by tenured teachers, I mean qualified teachers who are French public servants and thus permanently employed); giving my opinion on and helping to devise the curriculum and set examination papers (the *baccalauréat*, for example); responding to requests from head teachers wishing to open new Japanese language classes in their schools or encountering problems with existing teaching; and responding to requests from teachers in the field and helping them deal with any difficulties they encounter. As you can see, this is a significant amount of work for a role that is not my main job. Sadly, I must confess that I am of course unable to carry out all these tasks satisfactorily, something that is a source of enormous frustration not only to me but to the individuals who solicit me.

In fact, I can only devote myself to the most essential tasks and the most urgent, if not the most serious, problems.

However, I am not here today to speak on behalf of schools or as an inspector. Instead I will give you my personal opinion based on my experience inspecting teachers. In other words, I will relate some of the behaviours, problems and successes I have observed and on which I am required to give an opinion as part of my role, a perspective that is often forgotten in research on didactics. I will return to this point later, because I consider it to be crucial. Although this paper focuses on secondary education, some of my remarks – though not all, because there are significant structural differences between universities and secondary schools which affect teaching practices, or at least, what is possible in terms of teaching practices – may be applicable to Japanese teaching at university, a subject that no doubt interests you most.

In fact, I can begin by presenting my final conclusions, which I hope will allow you to understand my reflective process better. The problems I wish to discuss are twofold and result from two separate observations: 1) the overwhelming majority of teaching problems I see are not related to *Japanese language teaching* specifically but to *teaching* itself, that is, to *the professional and pedagogical practice of teachers*; 2) research in Japanese Language Studies and didactics, by which I mean your research activities, is seldom used in the field, either because these studies do not reach teachers or because *they are not relevant to them or to the institutional framework in which they operate*.

My presentation will consist of three parts.

First, I will briefly outline the teaching situation in France based on the actual difficulties and problems expressed by teachers rather than statistics. I will suggest a typology of these difficulties based on the profiles of the teachers I have observed and/or met and the various professional conditions and/or constraints they are facing.

Second, I will try to identify the causes of this situation. Often, the difficulties encountered by teachers are caused by their teaching methods being insufficiently or unstably anchored, or from their unawareness that several different anchorages are possible. In this second section I will propose a reflexive framework to help teachers if not to solve their difficulties immediately, at least to better identify and understand them, which is the first step in the process.

Third, I will extend my reflection to research in Japanese language didactics and suggest ways to make research studies and tools more closely reflect the actual experience of teachers and to make such materials more affordable and useful.

2 Teaching is a profession

Teaching is a job, and one that requires training. Simply being a Japanese native speaker or having a degree in Japanese does not make someone a (good) teacher of the Japanese language.

Although I stated I would not give general and statistical data, a brief overview of Japanese education in French secondary schools would be useful at this point. The number of pupils learning Japanese at secondary school has steadily increased since the mid-1990s, as we can see in the following figures for public and private secondary schools, excluding New Caledonia – 1995-1996: 1,838 pupils; 2002-2003: 2,177 pupils; 2011-2012: 3,186 pupils; 2015-2016: 3,634 pupils (Foreign Language 1: 202; FL2: 285; FL3: 3,147).

The number of French secondary schools (excluding New Caledonia) teaching Japanese is ± 77 schools: ± 46 of them public and ± 31 private.

Japanese instruction at these schools is currently provided by ± 87 teachers (public and private school, excluding New Caledonia), some of them working at two institutions. These

teachers vary greatly in terms of their status and level of skill: 13 are ‘professeur agrégé’ (qualified teachers who have passed the prestigious *agrégation* exam), 6 are ‘professeur certifié’ (qualified teachers who hold the CAPES qualification), and ± 68 are non-tenured (meaning non-qualified) teachers with a variety of statuses (part-time teachers, temporary teachers, lecturers, auxiliary and additional teachers, etc.).

To rephrase, only 19 out of more than 87 teachers ($\pm 22\%$) were recruited through a competitive process designed to verify their skills in Japanese and offer state-supplied educational training either before they begin teaching or during their first employment.

Non-tenured teachers can be classified into two main groups: teachers of Japanese origin (± 56 or $\pm 82\%$) recruited on this sole criterion and often lacking any teacher training or knowledge of the French education system before they begin; and French teachers holding a Bachelor's degree or (more rarely) a Master's degree in Japanese (± 11 or $\pm 18\%$), with no training and, in some cases, a low level of Japanese.

In my experience, the result is that struggling teachers can be divided into two quite distinct groups: those who have difficulty with the subject itself (i.e. the Japanese language) and those who have difficulty with the job, that is, with their vision and understanding of their role and its practical execution (i.e. the teaching profession). While the former are often the focus of researchers' reflections and studies in Japanese language education, the latter are much less frequently addressed. To some extent this oversight results from two taboos: the fact that having a BA – and often even an MA – is not enough to master the Japanese language and effectively teach Japanese; and the fact that being a native speaker is also not enough to effectively teach Japanese. Just as being French is not enough to teach French in an overseas context, and being able to count is not enough to teach mathematics.

Indeed, the term *teacher* or *professor* of Japanese – which is what these individuals are to students, parents, and often school management and teaching colleagues – masks the fact that those who teach Japanese in French schools are not a homogeneous group and have a range of statuses that shape the concrete reality of Japanese language education in schools.

The differences between tenured teachers (*professeurs agrégés* and *professeurs certifiés*) and non-tenured teachers are as follows.

Tenured teachers have successfully passed competitive examinations (known as *concours*) that validate and guarantee their proficiency in the Japanese language. To some extent the exams they pass also indicate, if not practical experience, at least a certain amount of reflection on the teaching profession and offer those holding the qualification the possibility of training. Tenured teachers enjoy job security, a relatively good salary and institutional recognition. They are legitimate both in terms of their Japanese language abilities and their teaching abilities.

Non-tenured teachers, on the other hand, do not compete for their job and are recruited locally where no tenured teachers are available. In administrative terms, they are recruited on the basis of their degree. They have little job security, are poorly paid and have no institutional recognition except that accorded by pupils and parents. Non-tenured teachers from Japan are of course fluent in Japanese, but this is not necessarily the case for all French non-tenured teachers. What all of them share is a lack of teacher training prior to joining the profession, having generally come to it by accident or by default.

In consequence, the vast majority (up to 80%) of teachers had no experience when they began. The Japanese native speakers were recruited purely because the school had no tenured teachers available and because these individuals happened to be in France for their own personal reasons but were not originally involved in language teaching. Most of them hold degrees obtained in Japan but few have a diploma in education science or a teaching certificate.

The situation is different for French non-tenured teachers. Although most of these individuals have a diploma, it is often only a BA or at best an MA in Japanese, if not a degree from another discipline entirely. Yet holding a BA in Japanese is clearly insufficient to master this language and be able to teach it.

Without divulging the personal stories behind each of these cases (but which must be managed by the institution), I can say with no disrespect that for most of these individuals their personal background did not destine them to teach Japanese and that for many, this work is seen as a last resort, sometimes even a failure in terms of their original dreams and ambitions. The result is that more than a few could be described as fragile, lacking in confidence and feeling illegitimate for the job.

There are many practical consequences to this reality. For example, of the 68 non-tenured instructors teaching Japanese at secondary schools, the institution (and I) knows only half. Non-tenured teachers have no professional obligations outside their teaching hours and pupil evaluations, which is understandable, since this is all they are paid for, and badly at that. They are never inspected or assessed, except at the express request of the school principal or head teacher, which only happens when a serious problem has arisen.

Some non-tenured teachers feel so illegitimate or fragile in their teaching activity that they purposely avoid the rare opportunities offered for training and assistance. The teaching workshops organised in Paris each year by the Japan Foundation, for example, are attended by only half of teachers at most, and always the same ones.

Some do not even attempt to achieve tenure, a process available to them after five or six years in a non-tenured position under a law designed to reduce precarious employment in the public sector. The reason is that this process involves a language examination (in French and Japanese) and an evaluation of their teaching skills, something which, rightly or wrongly, they are convinced they will not succeed.

Of course, this is not the case for all non-tenured teachers and most of them carry out their work well – or do their best – and it is not my place to stigmatise or criticise. I simply wish to describe the reality on the ground. My comments may appear unjust; they are certainly taboo. In any case, they are only very rarely considered in research on Japanese didactics, where studies may sometimes consider the heterogeneity of the learners but almost never question the abilities and training of the teachers. In fact, it is always taken for granted that the teacher has the ability to teach well. Yet teaching is a profession, and while it may be a vocation, it is nonetheless a job that must be learned and for which training is required. Despite this, most teachers of Japanese at French secondary schools have never had professional training. This is a real problem and one for which teachers themselves are not responsible. They are not responsible for anything and cannot be held responsible for anything. Responsibility lies with the institution. This must be taken into account when considering the state of Japanese language education at French secondary schools. It must also be taken into account by researchers.

Sometimes what I call ‘miracles’ occur: French or Japanese individuals who are excellent teachers despite having no prior experience and either no special interest in teaching previously or a level of Japanese that appears relatively weak. Yet while Joseph Jacotot –and Jacques Rancière (1999)– has demonstrated that anyone can teach, even things they do not know, in practice, such cases are exceptions and not the general rule. In reality, being Joseph Jacotot requires many years’ experience, strong convictions and a healthy ability to reflect on oneself and one’s practice.

Although the majority of studies on Japanese language teaching address the subject of language difficulties, learner diversity and teaching problems, none of them really questions the capacity of teachers to teach. Yet this is a very real problem for Japanese education at French secondary schools, as this sector is not sufficiently professionalised.

I am well aware that my comments make for uncomfortable listening and are something of a taboo in French schools, no doubt in other countries too. In fact, nobody wants to see it, nobody wants to talk about it, nobody wants to take it into account, because it reflects badly on all those involved: on the institution that entrusts teaching to unqualified individuals in return for a financial saving; on the teachers who do not want to weaken their position and need their salary so remain silent and avoid asking for help; and on the schools who do not want to admit to parents and pupils that their teachers might not be as competent as the title of professor suggests. Everyone in this situation is ‘shameful’ and prefers to look elsewhere.

This is what I wanted to say in this first part. It is not pleasant; it may appear stigmatising or unfair, but if we really want to talk about the state of Japanese teaching on the ground, it is difficult to avoid beginning with such an observation.

This is why I stated in my introduction that when there are problems with Japanese language education in French secondary schools today, these problems are often linked to professional teaching practices rather than to the teaching of the Japanese language itself.

3 Being a teacher means reflecting on one’s own practice

Each November for the past seven years, the Japan Foundation has organised a one- or two-day teaching workshop in Paris for any secondary school teachers of Japanese wishing to participate. As part of the workshop participants are required to answer questions about the problems they encounter and indicate the issues they would like to see addressed.

Aside from one-off questions linked to changes in the curriculum or *baccalauréat* assessment procedures, a certain number of teaching-related problems have been consistently evoked over the past 6 years. They can be classified into two groups:

- class size (too few or too many students);
- mixed ability of learners;
- lack of motivation, concentration and/or effort among students.

- lack of ‘real’ Japanese textbooks or ‘effective textbooks’;
- lack of ‘teaching guides’ for teachers;
- lack of civilization texts dealing with the 4 (cultural) concepts presented at the *baccalauréat*.

These are the most frequently mentioned concerns and they are extremely interesting for our purposes today, particularly in the way they are expressed. Complaints falling into the second group, for example, are often formulated in the following way: ‘Since there are no teaching guides for teachers, it is difficult to teach Japanese’; ‘in other languages they have more intelligent textbooks’; or ‘what textbook can we use effectively without pushing the students too much?’.

Why are they so interesting? Simply because these remarks and the way they are formulated illustrate the difficulty these teachers have in reflecting on their teaching practice and deciding where to anchor it.

For example, remarks in the first group can hardly be regarded as ‘difficulties’ and seem to me to be an inherent characteristic of education everywhere: homogeneous classes where all pupils have the same starting level, the same (strong) motivation, apply themselves equally, and progress at the same speed do not exist. This heterogeneity of level, ability, motivation and performance is at the very heart of teaching and is an unavoidable fact. What these remarks actually point to is a failure of these teachers to take into account reality. They can complain, but they alone hold the key to the solution. Or to put it differently, the only

solutions that exist are those they find themselves, individually, to manage this reality as best they can.

The three problems relating to teaching materials and textbooks also suggest a difficulty in thinking and acting beyond the 'textbook' as 'guide'. In this regard, the fact that the majority of teachers making these remarks are Japanese is also extremely significant. In fact, all these remarks, which echo what I have heard expressed in classes, indicate that many of the problems teachers face – especially those in difficulty – often result from a tendency to anchor their practice in a rigid model that has specific effects and consequences. What is more, these teachers are unaware that several anchoring points could be chosen, that these are not equivalent, and that the choice is theirs.

In fact, when a person who has never taught before or has never really thought about it suddenly finds themselves before a class, they generally teach as they themselves were taught or based on their ideas of the teaching profession.

Thus, among French non-tenured teachers we see attitudes like:

1. This is how I learned 10 years ago at university, so this is how I teach at secondary school now (which is impossible);
2. I don't really understand such or such a point, so I don't teach it and tell students that they will learn it later.

And among Japanese non-tenured teachers we see attitudes like:

1. I am Japanese and therefore speak Japanese better than the French, so I can teach it better and do as I please (very rare but you do see it);
2. I teach as I was taught, apply Japanese methods to a non-Japanese context, and this practice is unquestionable (there is no possible alternative).

The consequences for both French and Japanese non-tenured teachers are:

3. I try to do my best: I adapt, tinker, panic and hide;
4. I don't want to be assessed;
5. I ask for help / I don't want help.

Let us be clear, I am not saying that all non-tenured teachers at French secondary schools are unable to teach because they are unqualified. I am merely saying that this situation arises because no one shows them the real nature of teaching. Those who *really* think about their pedagogical practice are able to teach as well (or as badly) as other teachers. Conversely, those who do not reflect on their pedagogical practice unconsciously reproduce some of the major characteristics of the teaching they experienced in Japan or at university in France. However, while the methods used by Japanese teachers may be coherent in the context of the Japanese system, in practice they are inapplicable the French system, since they were not developed for this framework.

To return to my central point: educators must develop a considered and well thought out teaching method before they apply it. The question is, according to what? This brings us back to the question I posed in my title: Where should we anchor Japanese language education? Yet this question poses another more basic one: what is the educational act?

To answer this question, the pedagogical triangle, developed more than 35 years ago by the French educator and university professor Jean Houssaye to understand the educational process, seems to me to be an extremely effective and relevant tool. I'm sure that most of you are familiar with this model since it has been adapted into English and other languages (though very rarely in Japanese; see for example Yoshida 2014). Before I remind you, however, I want to emphasise one point: it is neither a method nor an educational movement

and offers no solutions. Nevertheless, it provides a model of the educational act and for this reason I often suggest it to teachers encountering difficulties. It is a tool that allows the user to proactively reflect on what they want to achieve and develop the ability to question their current methods and practice.

Houssaye's pedagogical triangle (Houssaye 2015) provides no answer because there is no answer. Instead, it helps us ask the right questions. It should be seen as a tool for anyone currently teaching or wanting to teach, guiding them to ask the right questions and reflect on their practice.

I will briefly present the model here, covering only what is relevant to my subject today. Jean Houssaye, professor emeritus of didactics and educational sciences at the University of Rouen, defined any educational activity as an interaction between the three points of a triangle representing the teacher, the learner and knowledge.

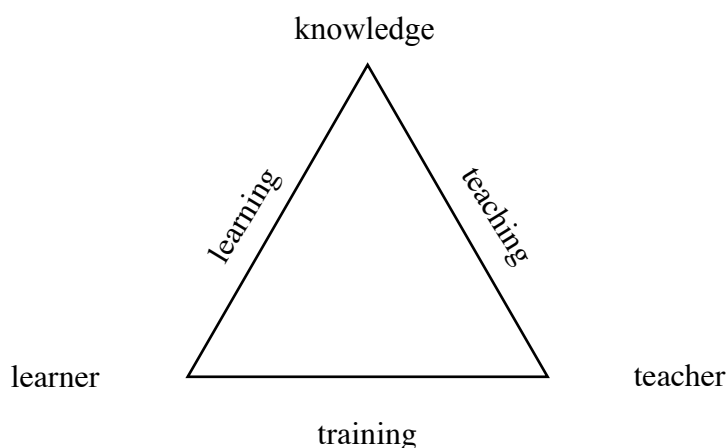


Figure 1 – Jean Houssaye's pedagogical triangle

This diagram models the actors and fundamental processes involved in any educational act. In particular, it illustrates the relationships that are established between the actors and the processes that take place:

- Teaching process: between teacher and knowledge;
- Training process: between teacher and learners;
- Learning process: between learners and knowledge.

Many different versions of this triangle exist, some of them are considerably more complex and elaborate. However, people who usually refer to the French version often confine themselves to this model and forget that it is designed to represent the seven principles developed by Houssaye to explain all educational situations, and which are just as essential as the model itself. Below is my translation of the seven principles:

1. The educational situation can be defined as a triangle composed of three elements – knowledge, teacher and learners – two of which establish themselves as subjects, while the third must accept the role of the dead man or, failing that, begin to act the fool.
2. Every teaching method is structured around the special relationship linking two of the three elements to the exclusion of the third, with whom each selected element must nevertheless maintain contact; changing the teaching method means changing the basic relationship, or process.

3. Three processes exist: the teaching process, which emphasises teacher-knowledge interaction; the training process, which emphasises teacher-learner interaction; and the learning process, which emphasises learner-knowledge interaction. Given that the three types of interaction cannot be held as equal, one must be chosen and the other two redefined accordingly.
4. Once a process is established it is impossible to leave it from the inside; one remains dependent on its logic. Change can only take place by adopting another process. The three processes are mutually exclusive in their logic and not complementary.
5. The pedagogical triangle lies within a circle representing the institution, but the relationship with this encompassing body differs according to the process: for the 'teaching process' this relationship is one of equivalence [which Houssaye literally calls a 'relationship of identity'], for the 'training process' it is one of opposition, and for the 'learning process' it is one of tolerance.
6. A process will remain stable if the type of interaction it implies establishes its superiority but compensates and leaves enough space for the other two, otherwise it will not work satisfactorily: the dead man will begin to act the fool.
7. Any process is far from unequivocal. It allows for different teaching methods according to the importance accorded to each of the other two interaction types. Nonetheless, families of educational methods are shaped by their underlying structure and as such exclude one another. (Houssaye 2015 : 11-19)

The main point I want to underline today is that these three relationships cannot function concurrently: two points of the triangle are always emphasised to the detriment of the third, which, according to Houssaye, takes the place of the dead man (when neglected) or the fool (when it becomes disruptive).

Thus, for example:

- When teacher-knowledge interaction is emphasised lessons focus on knowledge, curriculums and discipline (this model involves traditional teaching methods, lectures, and textbooks/curriculums). In this situation, learners are the neglected element and either adopt the role of the dead man, becoming silent, passive, sleeping or not working (frustrated personal dynamics), or adopt the role of the fool to become defiant and disruptive.
- When teacher-learner interaction is emphasised lessons focus on the learners (teaching techniques and model adopted involve active, non-directive teaching, advising students, rules established as the course progresses, a psychological approach). Knowledge is the neglected element and when occupying the place of the dead, may allow or encourage teachers to deviate from the curriculum, collective reference texts and the institution; in short, there is a 'lack' of content and this can become a source of frustration for teachers and discomfort for learners, who may once again play 'dead'. Students like their teachers but feel they do not learn anything and may have difficulty situating themselves in relation to the curriculum.
- When learner-knowledge interaction is emphasised learners build knowledge (learning strategies and model adopt feature a constructivist pedagogy, tutoring). The neglected element here is the teacher, who becomes a mere organiser or facilitator. The teacher either occupies the place of the dead and feels useless or adopts the role of the fool and becomes over-invested in 'coaching' pupils, chooses overly difficult teaching materials, and so on. In fact, in this scenario the teacher may pollute the learning process.

The educational act, or teaching profession if you prefer, consists in regulating these processes, in choosing when and which one to use, in being aware of the mechanisms

involved and the effects produced, including unwanted and negative ones, in adapting the selected process to actual conditions, and in changing the process when it loses its effectiveness and goes off the rails. What is primordial here is not the type of interaction chosen but rather the space occupied by the teacher, in relation to which he or she must be able to define their position. None of the processes is inherently good or bad. It is a space for negotiation, and an unusual negotiation at that, since it takes place between the teacher and him or herself.

Just one more word on the pedagogical triangle: naturally, it can be made more complex by including new variables and this has been done by certain individuals, including Houssaye himself, in some cases even changing the triangle to a didactical tetrahedron. The triangle can be made more complex because in reality each point is constrained by a variety of elements that are external, personal, psychological, institutional or private in nature. In our case, for example, the fact that the majority of teachers are Japanese and therefore constrained by a particular conception of teaching and educational methods, is significant. However, making this triangle more complex reduces its effectiveness as a tool for reflection. My objective here is not to propose a definitive theoretical tool or to present Houssaye's triangle as such. Nor is it to discuss the triangle theoretically and attempt to understand the pedagogical act in a heuristic, definitive way. I merely reiterate my belief that a reflexive tool should be simple. To my mind, the original version of the triangle is sufficient, and the only level of complexity required corresponds to the fifth of Houssaye's seven principles:

5. The pedagogical triangle lies within a circle representing the institution, but the relationship with this encompassing body differs according to the process adopted: it is a relationship based on equivalence for the 'teaching process', opposition for the 'training process', and tolerance for the 'learning process'. (Houssaye 2015 : 15)

This is an extremely important point and undoubtedly represents the main difference between the educational practice of secondary school teachers and that of university lectures (which is what most of you here today are). I will discuss this point more fully later.

At this point, I would like to compare the theoretical model represented by Houssaye's triangle with the demands and problems voiced by the teachers I have observed. As you will remember, the issues these educators evoke include: class size, learner heterogeneity, lack of motivation, concentration and/or effort from students; a lack of 'real' Japanese textbooks or 'effective textbooks', and a lack of 'teachers' guides' for instructors, a lack of civilization texts dealing with concepts presented at the *baccalauréat*.

In fact, the first set of problems is characteristic of teachers who have chosen to emphasise teacher-knowledge interaction in their classroom practice and are confronted with students who play dead or act the fool. As for the second set, it too suggests an emphasis on teacher-knowledge interaction, since the teachers' requests clearly illustrate a tendency to see their role as merely a 'teacher who teaches'.

Accordingly, this triangle also helps us improve our understanding of textbooks – their function, purpose and use. In fact, textbooks are the main and preferred tool of an educational style focused on the teacher-knowledge axis because of its relationship to the institution. Allow me once again to quote Houssaye, who stresses that a 'relationship of equivalence [or 'identity'] exists between the school institution and the teaching process':

If one considers the school institution, a curious phenomenon can be seen: there is an assimilation between an institutional form (the school) and an educational configuration (the 'teaching process'). It is considered normal, natural, and almost mandatory, to 'teach' at school. If you begin to adopt other practices, you may well seem out of place. However, we have not always 'taught' at

school. Many other forms of pedagogy exist, and it remains quite possible to do otherwise at school. (Houssaye 2015 : 15)

The subject of school materials is central in education, particularly in the case of Japanese instruction, where teachers are predominantly of Japanese origin and whose professional practice assigns a different function to such materials. Without going into too much detail here – because this subject is much more complex than it appears – allow me to recall some basic points concerning textbooks.

In Japan, the textbook:

- Is the main teaching tool;
- Is compulsory in elementary, middle and secondary schools;
- Guides and constrains the instructor's teaching style;
- Exactly follows the curriculum, with which it forms a coherent whole;
- Must be taught in its entirety;
- Limits the pedagogical freedom of teachers to presenting the method proposed in the textbook;
- Allows no freedom but is comforting as it leaves no room for no doubts or questioning.

In France, the textbook:

- Is one tool among others;
- Is not compulsory;
- Is intended to facilitate the work of the teacher;
- In principle, is consistent with the curriculum but may also feature other elements or not all the elements in the curriculum; it may also include different pedagogical options or a particular philosophy of teaching;
- Can be used (or not) as the teacher sees fit;
- Does not solve any of the questions the teacher may have. Its use depends on the decisions made by the teacher with regards his or her profession.

Given this, it is clear that when French teachers and Japanese teachers ask for textbooks, they are not asking for the same thing. What is more, requests for textbooks emanating from French teachers is inversely proportionate to the teacher's level of experience: the less experience they have, the more likely they are to ask for a textbook and deplore its absence. Conversely, the more experience they have, the less they deplore its absence because they know that no textbook will ever correspond perfectly to their methods and needs. They are aware that they will only use such a text partially or not at all, since none will be suited to their own pupils. They therefore prefer to create their own teaching materials.

In this sense, as an inspector representing the institution and trying to improve Japanese education in France, there are only two reasons for ever wishing to have real French textbooks for the teaching of Japanese:

- To institutionalise Japanese education vis-à-vis other school subjects: textbooks are a pledge, a mark of importance and of institutional legitimacy;
- To help inexperienced teachers and offer them an initial framework which they will naturally abandon when they have acquired more experience.

Personally, as a teacher and a teacher of the Japanese language, I do not need a textbook and have no wish for one.

My purpose here is not to debate the best teaching method and characteristics of a good textbook. Nor is it to compare the Japanese and French education systems or defend a

particular educational method. I am not arguing for or against the use of textbooks or suggesting that teachers should choose one of the triangle's processes over another. Naturally, I have my own opinion on these subjects, but it would not be appropriate to present them here. My point is that teachers providing Japanese education in French secondary schools must be aware of these challenges and the realities they face. They must make their choices within the framework of the national curriculum and according to the actual situation and abilities of the pupils they teach. This is their responsibility alone and it is only by making such choices that they can carry out their work. Nevertheless, they are not limited to choosing one specific style from the triangle and can adjust them to the reality (potential, attitude, level of skill) of their audience, which they alone can assess. They must analyse their own teaching practices and be clearly aware of their consequences. Any method can work if it is suited to the audience and it is the teacher's responsibility to ensure that this is the case.

In short, before becoming a teacher of Japanese they must first become a teacher. By this I mean that they must first analyse their practice with regards the different teaching processes and not from the point of view of the Japanese language.

4 What can be done to help Japanese language teachers to teach (better)?

My comments thus far, which relate to different teaching configurations, also have consequences for didactic research and hence for research into Japanese didactics. Here too, however, reality in the field leads me to make observations that will appear a little severe:

- only a fraction of Japanese academic research in Japanese didactics reaches teachers in the field in one form or another;
- virtually none of the studies in Japanese didactics is of any use to teachers in the field, or at least is regarded as such by them, which is the same thing.

Research activity (which is what you and I do) and practice in the field appear to be two completely separate worlds.

On this point, I must repeat that my comments here only apply to teaching in secondary schools and not to university teaching or for adults. That is to say, they concern a context where teaching is framed and constrained by an institution and a curriculum.

4.1 Resources rather than textbooks (or methods)

The situation can be easily summed up with an anecdote. A groupe of teachers who has spent several hours listening to Japanese education specialists trying to introduce them to various innovative and effective teaching practices comments that: 'What you are presenting is very interesting, but we cannot use it in the classroom because we are already overwhelmed by the demands of the curriculum'. Admittedly, this could be perceived as yet another sign of teachers' lack of reflection on their role and profession. However, things are not quite so simple. If any fault lies with teachers, it is shared by the specialists who propose these educational activities, which generally present two disadvantages:

- no matter what might be said, these activities do not take into account the reality of teaching (by which I mean teachers' abilities, their administrative status, material and practical conditions, and the constraints they face);
- researchers also struggle to reflect on their work and its adaptability to real teaching situations. In fact, to borrow the words of Pierre Bourdieu, we can ask the following harsh question: are these studies designed to help teachers in the field or are they really intended to help their authors consolidate their position in the academic world of Japanese didactics as a social field?

Concerning the first point, researchers generally forget that 'education is a social reality', as Houssaye and others have pointed out, but also that it is a 'human reality and activity'. And

even when this is remembered in theory, the objects and methods produced pay little heed to it. As a social reality, schools exist within institutions and these institutions differ greatly from one country to another, and even within the same country. As a human activity, they are based on human beings. Institutions impose constraints (material, financial or curriculum-related), while the fact that schools are a human activity means that teaching is dependent on the individual abilities of teachers (intellectual, pragmatic, reflexive, pedagogical, and level of training). I will not go into detail here but simply provide some general examples.

In view of everything I have said, research that is openly and consciously focused on the teacher-knowledge axis cannot avoid taking into account the institutional framework, which differs by country. In consequence, studies developed for the United States cannot be applied to France and vice versa. The same is true of teaching materials.

Similarly, an approach that is openly and consciously focused on learner-knowledge interaction is almost certain to be unsuitable or inappropriate in the context of national public schools constrained by curriculums that induce ‘teaching process’ methods.

Concerning the second point that teaching is a ‘social reality or a human activity’, I think the problem is even more serious, since most studies, despite occasionally taking into account learner heterogeneity, very rarely account for teacher heterogeneity. While they do sometimes consider that not all pupils are ideal pupils, most of the studies and pedagogical situations they propose implicitly suppose an idealness on behalf of teachers at the psychological, intellectual, pedagogical, administrative, financial and institutional levels.

The problem with research in Japanese didactics is that the results and tools they produce take little account of the context and nature of teaching as a ‘social reality’ and ‘human activity’. Consequently, these tools can never be used in full and partially using them reduces their coherence and effectiveness, leading teachers in the field to overlook or reject them.

This failure to take into account reality also has a bearing on the last two points I wish to discuss today, namely, the production of textbooks (or, more generally, teaching materials) and the contribution of new technology.

4.2 Education is a social reality

Let us take the example of textbooks, or teaching materials more generally. Allow me to begin by reiterating that the very concept of textbooks differs from one country to another. In France, textbooks, with the exception of primary school readers, rarely propose a method and generally consist of a collection of documents that support the curriculum. Devising or choosing a method is the responsibility of the teacher. A history textbook, for example, will offer texts and other documents on a particular event but does not impose a specific use on the teacher. This might take the form of a lecture or a workshop. The teacher is also free to choose which points to teach, emphasise or avoid. Additionally, no one expects the lessons in the textbook to be presented in their entirety, and in order, from the first page to the last. The same is true of foreign language textbooks.

Take the example of the *Marugoto* textbooks and resources developed by the Japan Foundation after considerable, remarkable and coherent research. As far as I have seen, *Marugoto* is little used in French classrooms, if at all. And when it is, teachers are not really satisfied with it and only use it ‘for want of a better one’. Why is this? Simply because *Marugoto* is a self-contained method and is completely disconnected from the social and human reality of classroom teaching due to its universal and transnational vocation. As well as being clearly focused on the teaching-knowledge axis, *Marugoto* takes no account of the institutional context and ‘reality’ in which it is supposed to be used.

In France, for example, the Ministry of Education made the decision several years ago to introduce children to foreign languages via culture (in addition to an action-oriented and communication-oriented approach). The Ministry of Education describes its objectives in the

following terms (quoted from the ministry's official website; emphasis and translation my own):

Anchoring Learning in Culture

To be effective, instruction in living languages must combine both language and culture, two dimensions that are so intimately linked that to consider them separately is to deny the true nature of language. Whether this language is spoken in countries more or less distant from each other does not prevent the existence of shared representations or of variations that merely reinforce the anchorage in a given reality.

Foreign language culture, in all its forms, can be found in the media, on the internet and in the family environment. *Beginning in cycle 2 and under the teacher's guidance, pupils build references in the context of the target language and gradually develop a distanced view of representations of the culture of the countries whose language they are learning.* At an early age, pupils may listen to and learn a poem or nursery rhyme, observe a painting or photo, and create statements or stories 'in the manner of'. Language teachers will find students curious to discover other civilisations.

At primary school and middle school, *culture, in all its forms, is presented via a communicative approach that goes beyond everyday situations (which are not always very attractive to pupils)* to include the notion of point of view, representation and world view. In this respect, the learning of modern languages is instrumental in training critical minds and future citizens able to face today's complex world. (Eduscol 2017)

At middle school (*collège*), for example, where *Marugoto* is supposed to be used, the objectives are supplemented in the following way (quoted from the ministry's official website; emphasis and translation my own):

CYCLE 4

In each language studied and in the convergence between them, *the major aims of the cycle are cultural discovery and intercultural relations*, in close conjunction with language activities.

CYCLE 4

- To perceive the cultural specificities of the countries and regions of the language *studied by going beyond a fixed and schematic view of stereotypes and clichés.*
- Use cultural references to interpret a message, text, or sound recording.
- Draw on learners' cultural knowledge to describe real or imaginary characters, to tell. (Eduscol 2016)

Four cultural entries were chosen for middle school: languages; school and society; travel and migration; encounters with other cultures. For secondary school (*lycée*), in connection with the general theme of 'the art of living together' common to all foreign and regional modern languages being taught, the following three notions were selected: memory, sense of belonging, and visions of the future. For students in their *baccalauréat* year, the general entry 'Founding gestures and moving worlds' is divided into 4 sections: myths and heroes; spaces and exchanges; places and forms of power; the idea of progress.

In order to fully understand the ministry's position and what is imposed on foreign languages teachers, here is another quote from the official website, which presents some online resources (quoted from the ministry's official website; emphasis and translation my own):

General presentation of living language resources (foreign and regional)

Foreign and regional language curriculums *'do not provide details of classroom practices and teachers' approaches. They let teachers judge how best to achieve the curriculum's objectives*

based on the actual situations they encounter in the daily exercise of their profession', as stated in the curriculum's foreword to Cycle 4.

The resources proposed here are intended *to help teachers reflect* on how to prepare and implement modern language classes. They *aim to provide ideas that can be adapted and changed according to student profiles and the specifics of each class and school. They are intended to support the educational initiative of teachers and not to impose a model.* They are based on the new primary and middle school curricula, which in turn are linked to the common base of knowledge, skills and culture. (Eduscol 2017)

In fact, in France, the textbook as a tool is not particularly relevant. What is more useful to teachers, who are supposed (and encouraged) to construct their own educational tools, is the concept of resources from which they can choose what they need in order to create lessons according to their teaching method, audience and curriculum.

This method renders *Marugoto* unusable because the French approach to learning languages via culture has not been taken into account. Looking at teachers out in the field, we can see that *Marugoto* is used either very little or incompletely, and therefore misused. It gives some confidence to novice teachers who have a tool to cling to, but it does not simplify their lives because it needs to be supplemented and adapted to the curriculum. And since this textbook is not really adaptable, it requires too much work from teachers and is eventually abandoned. The same applies to all the textbooks available in France today, since none is specifically designed for secondary education and based on the French curriculum.

One more word. As a textbook designed to be used in any country, *Marugoto* is necessarily based entirely on the language it teaches (Japanese) and progresses from simple to complex material. However, a method that moves from simple to complex rarely works with pupils because 'simple' and 'complex' refers to the object studied and not to learners' abilities. What works is a method that progresses not from simple to complex but from easy to difficult. Yet what is easy for one student is not necessarily easy for another; and what is easy for students in one country is not necessarily easy for students in another. This is particularly true in foreign language teaching because pupils' understanding of the new language is linked to the linguistic awareness they have developed for their mother tongue, a linguistic awareness that is not the same for pupils whose mother tongue is English, German, Chinese, Korean or French.

Moreover, by choosing to focus on the 'average' learner of an 'average' age, *Marugoto* may appear too difficult or too easy depending on the audience. Allow me to quote a teacher who was asked about *Marugoto* and whose opinion is shared by a large number of French teachers:

We tried *Marugoto* as part of the pilot class, but we were not convinced. The students, especially the most gifted, did not find it interesting. This textbook is far too easy compared to the requirements of the *baccalauréat* and the lessons progress too slowly.

In the classes I have observed, the best or most effective teachers use no textbook or only intermittently. Instead they make their own teaching materials from many existing resources. In this sense, the pupils' 'exercise book', which is gradually formed lesson after lesson, takes the place of textbooks and is much more effective. In doing so, teachers may use textbooks but as resources not as a method, and they are always in search of different resources, especially online. As an inspector, I can judge the quality of the teacher I am assessing just by looking at these exercise books.

4.3 ICT: a revolution of possibilities rather than a pedagogical revolution

My remarks can also be applied to Information and Communications Technology tools. Indeed, seen from the field, it is very simple (and probably hopeless in the eyes of new-technology advocates): I have never seen a single teacher implement a teaching method based on new technologies that would have been different (albeit less efficient) without these new technologies. To put it differently, I have seen teachers use digital tools (computers, video-projectors, laptops, blogs, online counselling) to make their teaching practice more dynamic and effective, but I have never seen new practices being introduced by these tools.

This is for good reason, because I think that new technologies do not represent a pedagogical revolution in that they have never brought about the emergence of new proposals or pedagogical constructions that are as completely original and innovative as those of Montessori, Freinet, Pestalozzi or Comenius.

What they have done is allow the principles of these famous educators to be implemented on a larger scale and increased their effectiveness, made it possible to individualise learning paces, to de-territorialise teaching and learning venues, to multiply and personalise exercises, to reinforce learning by multiplying exercises, and to de-institutionalise learning. They have allowed everything that is known to work best, since individualised teaching (which has existed since the dawn of time) has been combined with a constructivist and action-oriented approach that places more importance on learning than on teaching. Even the possibility of *flipped classrooms* (known as *pédagogie inversée* (or reversed pedagogy) in French), which for me is probably the most seductive contribution of new technologies, is not a novelty in terms of its theoretical principles but could indeed constitute a revolution if it is adopted in official institutions (like French public schools). The reason for this is that while students and parents will be surprised at first but will eventually adapt, teachers and institutions will probably have more trouble doing so: teachers because their skills will surely be challenged and redefined; schools because the flipped classroom favours a learner-knowledge focus, and as we have seen, this is not the one naturally favoured by the school as an institution.

In any case, what I would like to stress is that ICT provides no other pedagogical revolution than a revolution of possibilities in the field of teaching methods. Currently, the main problems with these new technologies – and on this point, there are indisputably major differences between universities and secondary schools, between public and private institutions, and between countries – are shortages in facilities or basic teaching and learning of ICT materials in schools, a lack or low level of teacher training, and a lack of motivation from teachers who often see these methods as cosmetic, which is frequently the case.

In fact, the same criticisms can be made of ICT ‘products’ as of textbooks: the tools proposed are not adapted to the curriculum, to school equipment, and to ‘what teachers can really do’. The consequences are also the same as for textbooks: good teachers, meaning ‘high performing’ teachers, use open resources such as *Minna kyōzai* (<http://minnanokyozai.jp>), *Erin* (<http://erin.ne.jp>) or YouTube, but not as a ready-made method or tools. They do not need ready-made houses but rather bricks to build their own houses. Instead of definitive, general, ready-made and complete tools, methods or systems, technology developers should design tools from which teachers can create their own tools, adaptable to their own institution, learners and local reality, something that is impossible for the designer but not for the teacher. Teachers alone have the ultimate responsibility. Let us help them shoulder that responsibility as best they can.

5 Conclusion

To conclude, I would like to return to the question I posed in my title: Students, teachers, language, educational method and new media? Where should we anchor Japanese language

education? My answer, based on the arguments and observations I have presented today, would be something along the lines of: I don't know, or It depends. There is no (general) answer because many answers exist and only teachers know which is the right one.

All teaching methods work but not for all students and not in all situations. Accordingly, teachers must decide which process – or which point of the triangle – is best adapted to their situation. Any of the three could be suitable but a choice must be made. To do so, teachers must bear in mind the national curriculum, their actual situation and the ability of the students they teach. They do not have to choose one of the processes definitively but can experiment according to the reality (potential, attitude, level) of their learners and the objectives they want to achieve. All methods work if they match the audience and it is the teacher's job to ensure this is the case. Teaching is a profession that requires training and education is a social reality that must not be cut off from the outside world. Being a teacher means being constantly aware of these facts and permanently reflecting on one's own practice.

Secondly, what can be done to help teachers teach? Once again, when seen from the field, the answers are simple.

At the teachers' level (which, for tenure-track teachers, is the responsibility of the institutions): to train them not as teachers of Japanese but as teachers; to help them develop a reflexive attitude on their practice and be able to situate their methods (pedagogical triangle); to encourage and help them devise their own teaching method (by evaluating, choosing, adapting).

At the research level: to clearly identify the targeted pedagogy and/or subject studied; to have a clear understanding of the educational situation; to take into account the social and human reality (the institution and the men and women behind the institution).

At the material-creation level (textbook or ICT tools): to clearly identify the targeted pedagogy and/or subject studied (what pedagogical situation is required and for what context?); to take into account the social reality (institution: curriculum); to take into account the human reality (teachers' actual skills and teaching autonomy/freedom); to develop smaller tools and methods rather than global ones; to develop resources rather than textbooks; to develop tools to build tools – which help teachers devise their own method – rather than definitive tools and methods.

References

- Eduscol (2016) *Ancrer l'apprentissage dans la culture de l'aire linguistique concernée*. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/42/6/RA16_langues_vivantes_ancrer_apprentissage_culture_568426.pdf, 2017.07.31.
- Eduscol (2017) *Ressources pour les langues vivantes aux cycles 2, 3 et 4*. <http://eduscol.education.fr/cid100364/ressources-pour-les-langues-vivantes-aux-cycles-2-3-et-4.html>, 2017.07.31.
- Houssaye, J. (2015) *Le Triangle pédagogique : les différentes facettes de la pédagogie*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Rancière, J. (1999) *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Translated by Kristin Ross. Stanford, California: Stanford University Press.
- 吉田成章. (2014) 「授業の計画可能性に関する一考察—教授学モデルと H.キーパーの授業論を手がかりに—」、『広島大学紀要』第 3 部, 第 63 号, p. 31-38.
http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/files/public/3/36668/20150122142104881165/BullGradSchEduc-HiroshimaUniv-Part3_63_31.pdf, 2017.07.31.

基調講演

生徒、教員、言語、教授法、ニューメディア： 日本語教育はどこに錨を下ろすべきか －教育現場からの考察－

クリスチャン・ガラン
トゥールーズ・ジャン・ジョレス大学

要旨

私は2010年よりフランス国民教育省から日本語教育準視学官の役職を引き受けている。この任務はフランスの中等教育機関における日本語教育の現実に触れる機会となった。本講演の内容はこの経験に基づいている。

はじめに、フランスの日本語教育の現状を手短に紹介する。ただし、一般的・統計的な概略ではなく、むしろ視察の際に教員達から伝え聞いた様々な困難や問題を取り上げる。

次いで、教員達のプロフィールと労働条件の違いを考慮しながら、彼らが直面している問題を類型化する。

7年間の経験を通して私が認識できたことは、教員達が教育現場で抱えている問題が2つのタイプに分類できるだろうということだ。1つ目は、授業の対象（つまり日本語）そのものに関する問題であり、2つ目は、教員達が自分の教員という仕事をどのように定義しているかという問題に関する。前者は、外国人への日本語教育という分野に固有の考察と作業の中心をなす問題であるが、後者は、実は何らかの理由で認めないわけにはいかない時にしか取り扱われない問題である。

明らかになったのは、大部分の問題の原因はしばしば、教員達が実際の指導方法を組み立てる際にどこ（生徒、教員、言語、教授法、ニューメディア）に重点を置いたらいいのか分からない、それどころか重点は様々な場所に置き得ること自体を知らない、ということだ。そこで、本講演では、教員達がこうした問題を解決する、あるいは少なくともそれぞれのレベルにおいて意識化できるような考察の枠組みと手立てをいくつか提案したい。

パネル発表

日本語を教えることと学ぶことの意味を考える

—それぞれの現場事情と展望—

甘粕 啓子 (ポルト大学)、大西 由美 (カザフ国立大学)
富岡 次郎 (オーフス大学)、宮野谷 希 (サラエボ大学)

まとめ 岩崎 典子 (ロンドン大学 SOAS)

要旨

2017 年のヨーロッパ日本語教師会 (AJE) のシンポジウムは、ヨーロッパ日本研究協会 (EAJS) の大会のセッション 10 として、「ヨーロッパで日本語を教えることと学ぶことの意味を考える—それぞれの現場で—」というテーマを掲げて開催された。特に欧州における日本語教育を再考し、欧州の日本語教育関係者の連携をさらに高めることを目指した。そこで、この機会を生かし、近年日本語教育への関心が高まっているようでありながら AJE にはほとんど参加していただいていたヨーロッパ及び周辺地域との今後の協働のための連携を強化することを目的として特別パネルを設けた。

パネルの趣旨はこれらの地域の日本語教育関係者と AJE や AJE 会員をつなぐことで、将来のネットワーキングと、より広範囲に及ぶ AJE の活動の基盤を固めることにあった。ポルトガルの甘粕啓子氏、カザフスタンの大西由美氏、デンマークの富岡次郎氏、ボスニア・ヘルツェゴビナの宮野谷希氏が、パネリストとしてそれぞれの地域や周辺地域の事情や課題を発表してくださり、AJE または AJE 会員との連携に将来期待できることを話していただいた上で活発な質疑応答が行われた。

当日の発表は、AJE 会員の最も多い地域である西欧からおそらくは距離が感じられる中央アジアのカザフスタンの大西由美氏から始めていただき、次に旧ユーゴスラビア地域のボスニア・ヘルツェゴビナ、北欧のデンマーク、そして、大会の現地であるポルトガルの順番で日本語教育事情についてお話を伺ったので、本稿もこの順でまとめさせていただいた。(まとめと当日の司会は 2014 年から 2017 年まで AJE 副会長であった岩崎典子が務めた。)

【キーワード】 孤立環境における日本語教育、連携、展望

Keywords: isolated Japanese language learning environments, collaboration, future prospect

中央アジアにおける日本語教育の現状と課題

大西 由美
カザフ国立大学, 国際交流基金

要旨

中央アジア 5 カ国(カザフスタン、ウズベキスタン、キルギス、タジキスタン、トルクメニスタン 以下略称)は日本との経済的人的交流が少ない「孤立環境」である。日本語教育機関も少なく、日本語に関心を持っていても学習機会がないケースも多い。

しかし、2015, 16 年度には、中等教育での日本語教育開始、国際交流基金専門家派遣(トルクメン)、日本語教師会発足(タジク)、教師会の国際交流基金さくらネットワーク加盟(ウズベク)、年 2 回の日本語教育セミナー開始、教師会紀要創刊(キルギス)、教師会会報創刊、中央アジア諸国日本研究カンファレンス開催(カザフ)など、各国で教育機関や学習者数が拡大し、教師会活動も活発化しており、中央アジアの日本語教育は変革期にあると言える。特に、中等教育の拡大、教師養成、独習者支援は急務であり、中央アジア 5 カ国、および CIS 圏の連携が今後一層重要となると考えられる。

【キーワード】 孤立環境における日本語教育、ICT

Keywords: isolated Japanese language learning environments, ICT

1 中央アジアの日本語教育

中央アジア 5 カ国は日本との経済的人的交流が少ない「孤立環境」(福島・イヴァノヴァ 2006)である。日本語教育機関も少なく、日本語や日本文化に関心を持っていても学習機会がないケースも多い。

孤立環境では、就職などを目的とした動機づけが弱く、特に高等教育機関で日本語を専攻する学生の中には学習を継続することが困難になる学生もいることが問題となることが多い(大西 2010)。

本稿では、まず中央アジアの日本語教育の特徴を概観し、次に各国の状況を述べる。そして、中央アジアでの各国の連携や今後の課題についてまとめる。

1.1 中央アジアの日本語教育史

中央アジアでの日本語教育の歴史は、1991 年の旧ソ連崩壊と前後して始まった。ソ連時代にはモスクワやサンクトペテルブルグなど、連邦内の一部の大都市にしか日本語教育機関がなかった。

1990 年にウズベクのタシケント国立大学で日本語教育が始まり、その後、キルギス、カザフにおいても国内最大の国立総合大学での日本語学科創設が続いた。現在この創設期の専攻生が各国のベテラン教師として活躍している。すでにモスクワにおいて弁論大会が行われていたことから、各国弁論大会、中央アジア弁論大会(ウズベク、キルギス、カザフ)

もこの創設期より開始され、2018 年現在も学習者の学習成果の発表の場となっている。

続いて、90 年代半ばには国際交流基金（以下 JF）の専門家派遣がウズベク、キルギス、カザフの 3 カ国で始まり、2018 年現在に続いている。その後、90 年代半ばには教師会が設立され、教師会による勉強会、セミナーなども行われるようになった。

一方、タジキスタン、トルクメニスタンでの日本語教育は 2000 年代に開始された。日本語教育機関数が少なく、これまで JF 専門家などがいなかった。しかし、2016 年以降、中等教育の開始、教師会の設立などが行われ、大きな変革期を迎えた。

中央アジアでは、ウズベク語などの現地語がテュルク語系であるため、日本語を含む東洋言語の人気の高い。しかし、近年は経済的つながりから、高等教育機関では日本語よりも韓国語などに学生が集まっている。言語距離の近さと、現地語の国家語としての地位向上から、ロシア語を媒介語とした教材を使わず、現地語化を目指す動きが出ている。

1.2 教育機関数・教師数(2015 年次)

中央アジア 5 か国の教育機関数と教師数を、国際交流基金(2016)の機関調査を元に表 1 にまとめた。また、教育機関別の学習者数を表 2 に示す。

表 1 国別状況 2015 年（機関数・教師数） 国際交流基金(2016)を参照

	機関数	教師数
ウズベキスタン	14	61
カザフスタン	5	30
キルギス	23	48
タジキスタン	3	9
トルクメニスタン	1	5
合計	46	153

初等中等教育の有無が各国の機関数、教師数に関連している。特にキルギスでは首都、地方都市含め、初等中等教育機関で日本語教育が行われている。また、ウズベク、キルギス、カザフは日本人材開発センターが設置され、JF の日本語コースが行われており、その他の機関の学習者数が多い。また、この表には含まれていないが、首都以外の都市にも独習者が存在し、ICT を活用し、個人で学んでいる。

表 2 国別状況 2015 年（機関別学習者数） 国際交流基金(2016)を参照

	初等教育	中等教育	高等教育 (専攻/ 非専攻/ 課外)	その他 機関	学習者合計
ウズベキスタン	0	126	813 (285/478/50)	566	1505
カザフスタン	0	0	126 (108/18/0)	171	297
キルギス	180	169	394 (265/129/0)	181	924
タジキスタン	0	15	62 (37/25/0)	0	77
トルクメニスタン	0	0	49 (49/0/0)	0	49
合計	180	310	1444 (744/650/50)	918	2852

2 中央アジア各国の状況

本節では、中央アジア 5 カ国の状況を国別にまとめる。

2.1 ウズベキスタン

ウズベクでは、1990 年にタシケント国立大学で日本語教育が開始され、1994 年には JF 専門家派遣開始、そして 1999 年には教師会が設立された。

中央アジア 5 か国中、最も学習者数、教師数が多い。JOCV（青年海外協力隊員）の支援があり、日本人教師が多いことも特徴の一つである。

世界遺産を多く有し、日本人観光客が多く、観光のための日本語教育が行われている。また、地方都市の私設日本語学校では、ボランティア教師により無償で日本語教育が行われ、多くの優秀な学習者を輩出している。

大学間協定による留学が増加しているが、日本語既修者層が厚く、日本語を学んでも活かす場が少ないという問題がある。

2.2 カザフスタン

カザフでは、1992 年にカザフ国立大学で日本語教育が開始され、1995 年には JF 専門家派遣開始、そして、1998 年には教師会が設立された。

南の旧首都アルマティ市、北の新首都アスタナ市にのみ教育機関があり、面積は世界第 9 位で広く、二都市間も遠い。教師会の中心はアルマティ市にあるものの、アスタナ市との連携が難しい。1 年に 2 回、JF 専門家による教師研修が行われている。

カザフでは、2008 年をピークに機関学習者数が減少している。高等教育の日本語専攻、副専攻の廃止・縮小の影響が大きく、また 2013 年には教育省令により中等教育での日本語教育が廃止された。教育機関数の減少は、教師数の減少を招き、特に日本人教員が働き続けることが難しくなった。これは教育機関の問題だけではなく、物価高騰により待遇が相対的に悪化したこと、また外国人の就労ビザ条件が引き上げられ、外国人は関連分野の博士号が必要とされるようになった。

一方、国土が広く、インターネット環境が比較的良いカザフスタンでは、独習者が増加している。地方都市から、首都・旧首都への JLPT 参加も毎年続いている。カザフスタンでは近年の政策により、国家語であるカザフ語が優遇されるようになり、若い世代には、長く地域の共通語としてあったロシア語がわからない者も多い。ICT などへのアクセスは、英語やロシア語が必要となるため、ICT の現地語化が必要である。また、機関学習者、過去の学習者、独習者と、カザフスタン在住日本人の交流を活性化させるため、Facebook に日本語コミュニティが創設された。現在、カザフ人、日本人合計 300 人超が参加し、日本語での交流が行われている。

2.3 キルギス

キルギスでは、1991 年にキルギス国立民族大学で日本語教育が開始され、1999 年には教師会が設立され、そして 2003 年に JF 専門家の派遣が開始された。教師会活動が活発で、毎年発行されている教師会会報は 2018 年現在、45 号を超えている。近年、研究活動への注力の結果、年 2 回の日本語教育セミナー（2017 年 8 月、第 5 回開催）が行われ、日本語

教育紀要も創刊された。キルギスでは 90 年代より JOCV の支援があり、日本人教師が多い。JOCV は、首都のみではなく、地方都市の初中等教育現場での支援も行っている。JOCV が中心となり、初等教育向けの教科書の出版も計画されている。

初等・中等教育の拡大により、日本語既修者層が厚い。私設日本語学校や日本センターで学ぶ学習者も多い。しかし、日本語を学んでも活かす場が少なく、カザフやウズベクと比べ日系企業が少ないことから、就職などの機会が少ない。

2.4 タジキスタン

タジクでは、2002 年に国立言語大学で日本語教育が開始された。2016 年には教師会が設立され、毎週勉強会が開催されるなど、日本語教育の急激な活性化が行われた。また同年 JLPT も開始され、今後日本への留学者の増加などが見込まれる。

これまで、日本人教師は JICA SV(シニアボランティア) 短期派遣のみであったが、大学での日本人教師の雇用も 2017 年に初めて行われ、短期支援にとどまらない長期的な計画が期待される。JF 専門家が派遣されておらず、近隣国の専門家により年 1 回の教師研修が行われている。

2.5 トルクメニスタン

トルクメンでは、2007 年に世界言語大学で日本語教育が開始された。2018 年現在まで教師会は設立されていない。2016 年度より初・中等教育での日本語教育が大統領令により開始され、学習者数が 50 人から 1000 人超に急増した。この学習者増を受けて、JF より上級専門家・指導助手の派遣が開始された。現在、中等教育で使用するための教科書作成が行われている。

急激な日本語教育の拡大で、教員、教材ともに不足している。特に教員不足に対処するため、大学卒業後の 2 年間の社会奉仕義務として、卒業予定者全員が日本語教師になることが決定された。教師養成は急務であり、2 年の奉仕機関を終えた後も日本語を教え続けられるような環境づくりも必要となる。

政策による影響としては、出国に制限があり（大学、外務省の許可が必要）、JLPT が国内実施されていないため、近隣国での受験もできない状態が続いている。また、外国人との接触、Facebook などの SNS も禁止され、日本語を学んでも活かす場が非常に限られている。

3 まとめ

中央アジアでは、中等教育での日本語教育開始、国際交流基金専門家派遣、日本語教師会発足、教師会の国際交流基金さくらネットワーク加盟、定期的な日本語教育セミナー開始、教師会紀要や教師会会報の創刊、中央アジア諸国日本研究カンファレンス開催など、各国で教育機関や学習者数が拡大し、教師会活動も活発化しており、中央アジアの日本語教育は変革期にあると言えよう。

一方、教育省令による中等教育での日本語教育廃止、外国人が就労する際には職業と学位との一致が必要という理由から、教育学、または言語学以外の学位では就労できなくなったことや、高等教育機関教員の博士号取得義務など、政策転換により日本語教育の縮小、制限があることも事実である。現場は混乱し、教員が休職、辞職に追い込まれる例も出て

いる。トルクメンでは教員不足から、日本語専攻大学生が卒業後中等教育機関で働くことが義務付けられている。核となる教師がどの国でも足りないのが現状である。

近年はインターネット環境の改善により、日本のポップカルチャーをきっかけに日本語に興味を持つ若者も増えた。日本文化、日本語への関心を喚起するには、アウトリーチ事業も今後拡大する必要がある。しかし、学習者がインターネットを利用しているのに対し、教師が ICT 利用にあまり積極的ではない。今後も教師研修などで ICT の活用を積極的に働きかける必要がある。また、中央アジアでの日本語教育は大都市圏に教育機関が集中しており、地方在住者は学習機会を得にくい。ICT 利用による日本語教育普及は高い効果が見込まれるが、ICT 利用の媒介語として、英語ではなく、現地語が求められている。

これまで特に高等教育機関は、既成教材のロシア語版に頼るところが多かったが、高等教育機関でロシア語離れが進む中、日本語教育も現地語化に対応する必要がある。

特に、中等教育の拡大、教師養成、独習者支援は急務であり、中央アジア 5 カ国、および CIS 圏の連携が今後一層重要となると考えられる。

<参考文献>

大西由美 (2010) 「ウクライナにおける大学生の日本語学習動機」『日本語教育』147, pp.82-96
国際交流基金(2016) 「日本語教育 国・地域別情報」

https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/ar_ea/country/2016/ (最終閲覧日 2018 年 1 月 15 日)

福島青史・イヴァノヴァ マリーナ(2006) 「孤立環境における日本語教育の社会文脈化の試み—ウズベキタン・日本人材開発センターを例として—」『国際交流基金日本語教育紀要』(2), pp49-64.

ボスニア・ヘルツェゴヴィナにおける日本語教育の現状と課題

宮野谷 希

サラエボ大学 哲学部 公開日本語講座

1 はじめに

ボスニア・ヘルツェゴヴィナはバルカン半島南部に位置する旧ユーゴスラヴィア諸国のうちの一つである。国内に進出している日系企業もなく、在留邦人も 50 名以下という、日本語教育環境としてはいわゆる「孤立環境」といえる。本稿では、旧ユーゴスラヴィア地域の日本語教育の現状を概観した上で、孤立環境であるボスニア・ヘルツェゴヴィナにおいてどのような日本語教育が取り組まれているのかをまとめる。その上で、今まさに発展途上であるボスニア・ヘルツェゴヴィナにおける日本語教育の今後の展望を述べる。

2 旧ユーゴスラヴィア地域における日本語教育概観

旧ユーゴスラヴィア地域は、1991 年からのユーゴスラヴィア解体に伴い独立した新しい国家が多い。故に、個々の国の日本語教育機関も、後述のベオグラード大学を除き、解体後に設立された比較的に新しい機関である。ここでは旧ユーゴスラヴィア地域の日本語教育史を概観した上で、各国・地域の日本語教育についてまとめる。

2.1 旧ユーゴスラヴィア地域における日本語教育の現状

各国の日本語教育事情をみていく前に、旧ユーゴスラヴィア地域全体の日本語教育機関数、教師数、学生数を以下の表 1 に示す。

【表 1】旧ユーゴスラヴィア地域の日本語教育機関数、教師数及び学生数

	機関数	教師数	学生数				
			初等教育	中等教育	高等教育 (専攻/専攻以外)	その他	合計
セルビア	11	31	99	120	246 (216/30)	68	533
スロヴェニア	1	8	0	0	275 (275/0)	0	275
クロアチア	5	11	12	0	126 (17/109)	37	175
ボスニア・ ヘルツェゴヴィナ	2	2	0	13	75 (0/75)	0	88
マケドニア	1	1	0	0	23 (0/23)	0	23

(2015 年度 国際交流基金「海外日本語教育機関調査」より)

なお、モンテネグロ、コソヴォについては現在日本語教育機関の報告はないが、独学の学習者は存在している。

2.2 旧ユーゴスラヴィア地域各国の概況

本項では、旧ユーゴスラヴィア地域各国の日本語教育の現状についてまとめる。

2.2.1 セルビア

1975年ユーゴスラヴィア時代のベオグラード大学で、初めて言語学部東洋言語学科に日本語講座が開設され、1986年には日本語・日本文学専攻課程として、ユーゴスラヴィア地域で初めて日本学で学位が取得できる学科となった。現在も学生在籍数200名以上の大きな学科であり、優秀な人材を多く輩出し、当地域の日本語教育をけん引している。このコースでは学士号、修士号、博士号の取得が可能である。現代日本語だけでなく、日本文学、経済、歴史、美術史など日本学としての科目が多く、専門的で質の高い教育が行われている。

ほかにも、ベオグラード言語高等専門学校に日本語専門のコースがある。ベオグラード大学の卒業生である現地教師2名、JICAシニアボランティア1名が在籍しており、日本大使館共催の元、1年に1回、日本語弁論大会が開催されている。

また、2013年より「初等・中等教育における日本語普及プロジェクト」が開始され、さらに日本語教育のすそ野が広がりつつある。このプロジェクトは、セルビア教育省、日本大使館、ベオグラード大学の共催により運営され、ベオグラード周辺の複数の初等・中等教育機関において選択授業として日本語授業が行われている。このプロジェクトにおける教師はベオグラード大学の卒業生が派遣されている。

2.2.2 スロヴェニア

スロヴェニアでは1995年にリュブリャナ大学文学部に日本研究講座が設置され、現在は日本研究専攻として、学士号、修士号が取得可能である。日本語教育実習生も受け入れており、東京外国語大学、筑波大学、日本女子大学など多数の日本の大学と協定を結んでいる。また、スロヴェニアは2004年にEUに加盟しており、国際的な活動も盛んである。2009年、2012年にリュブリャナ大学主催の日本研究に関する国際シンポジウムが開催されたほか、2014年にはEAJS国際会議が開催されている。

国際交流基金による2015年度日本語教育機関調査結果の報告によれば、現在初等教育機関、中等教育機関、その他教育機関における日本語学習の機会はない。

2.2.3 クロアチア

クロアチアでは、2004年からザグレブ大学哲学部において非正規講座として日本研究コースが設置されており、日本語だけではなく、日本文学入門、日本の歴史と文化入門などの科目も開講されている。

また、2015年にはベオグラード大学で日本語を専攻したイレーナ・スルダノヴィッチ氏を中心となり、プーラ大学哲学部にてクロアチアでは初めてとなる学位取得可能な日本語・日本文化研究コースが開講された。2003年にEUに加盟し、観光資源の豊富なクロアチアは旧ユーゴ地域の中でも日本とのかかわりが非常に大きい。そのような背景から、このコースは観光業で活躍できる人材の育成を視野に入れ、観光に特化したコースづくりが

行われている。

また、民間の語学学校でも日本語の講座が開設されており、日本語教育の広がりが見られる。

2.2.4 ボスニア・ヘルツェゴヴィナ

3 章に詳述する。

2.2.5 マケドニア

マケドニアでは聖キリル・メトディウス大学にて公開日本語講座が開かれている。ボランティア団体から派遣されている日本人講師 1 名によって、初級 2 クラス、準初級 1 クラス各週 1 回の授業が行われている。

2.3 旧ユーゴスラヴィア地域における日本語教育の現状まとめ

旧ユーゴスラヴィア諸国はユーゴ解体を経ての独立後、ユーゴスラヴィア時代の 1970 年代から日本語教育が始まっていたセルビア、続いて日本語の専攻が開設されたスロヴェニアを除き、各国で自立した日本語教育環境が整っているとは言えない現状があった。まだ各国で日本研究者として学科を立ち上げられる人材などが不足しているためである。しかし、プーラ大学の例のように、ベオグラード大学で日本学を学んだ卒業生が各地で学科を立ち上げたり、教師をしたりする例も増えつつあり、今後の発展が期待される。

また、初等・中等教育においては、セルビアを除いてあまり活発な動きが見られない現状がある。

3 ボスニア・ヘルツェゴヴィナにおける日本語教育

ユーゴスラヴィアが解体し、ボスニア紛争を経て 1995 年に独立したボスニア・ヘルツェゴヴィナであるが、その後長く日本語講座は開講されてこなかった。初めて日本語講座が開かれたのは、首都であるサラエボではなくバニャ・ルカ市の高校で、日本人ボランティアによる短期集中講義が開始された。2007 年には現地の元国費留学生が担当し週 2 回の講座に拡大された。その後、講師が交代しつつ、現在まで講座が続いている。

高等教育機関では、2013 年に初めて有志の日本人講師によりサラエボ大学に公開日本語講座が設置された。当初は獣医学部の場所を借りて開講されていたが、2016 年より哲学部へ移行し、学科開設を目指している。

また、2015 年より日本語能力試験も開催されている。

初等・中等教育機関、及び民間学校における日本語講座は開設されていない。

3.1 サラエボ大学哲学部 公開日本語講座

ここでは、ボスニア・ヘルツェゴヴィナ唯一の高等教育機関における日本語講座である、サラエボ大学哲学部公開日本語講座についての現状を述べる。

当講座は、サラエボ市民一般に公開されている非正規講座であり、学位、単位取得はできない。大学生に限らず小学生から社会人まで応募すればだれでも受講できる。2017-2018 年度は、最年少が 13 歳、最高齢が 50 代と、幅広い年齢層の受講者がいる。日本大使館を通じて募集された日本人講師 1 名によって運営されており、現地の日本語講師はいない。

初級前半・初級後半・中級の3レベル5クラスが設置されており、2017-2018年度の受講者は全体で62名である。1年間を通した2学期制で、1年のコース修了で修了証書が発行される。

各種行事も開催されている。1月に行われる書き初め大会では、コース受講者のみならず、一般に開かれた書道のワークショップも開催され、日本文化を体験してもらう機会となっている。毎年3月には弁論大会が行われ、優勝者は日本行の航空券が賞品として授与される。2017年からは初級の部と中級の部にわかれ、学習年数の少ない学習者からも積極的な参加が見られる。また、コースの終わりには成果発表として日本語修了発表会が行われ、各レベルのクラス毎に学習者が自主的にプロジェクトを作り、口頭発表、演劇など様々な形で成果が発表される。2016-2017年度は全体のテーマを「日本人に伝えたいボスニア文化」として、ゲストとして聞きに来た日本人に対しボスニア料理がふるまわれたり、「ボスニア文化を表す漢字」を作り出し、その意味を問うクイズが出題されたりと、想像力豊かな発表が行われた。

3.2 受講者の学習動機

毎年行っている受講者へのアンケートによると、主な受講者の学習動機は日本語自体への興味、アニメ、漫画を日本語で読めるようになること、いつか日本に住むことなどの動機が多くみられる。また、他のヨーロッパ諸国同様、母語と英語以外にも第三言語、第四言語まで習得している者が多い当地において、一般的なヨーロッパ諸語ではなくて、まったく新しい言語体系を持つ日本語にチャレンジしたいからという動機もよく聞かれる。日本との経済関係もうすく、日本人をほとんど見かけない当地では、日本文化へ一種の憧れのようなものを抱いている受講者が多くみられる。

3.3 課外の取り組み

ここでは、コース外の活動について紹介する。

有志の受講者によってサラエボの小学校、高校への日本文化紹介が行われている。この活動では、受講者が有志でグループを作り、希望のあった小学校、高校へ行って日本に関するプレゼンテーション、浴衣の試着、折り紙のワークショップなどを行っている。2016-2017年度はサラエボの3つの小学校と、4つの高校で文化紹介を行った。前述のように、サラエボでは初等・中等教育で日本語教育が行われていないため、この活動は若い世代に対する日本の普及に大きく貢献しているものと思われる。

また、月に1回、在留邦人と日本語で会話をする会話クラブ「日本語の会」が行われており、学習者と在留邦人との交流の機会になっている。

さらに、2016年より哲学部内に日本リソースセンターが設置され、漫画、雑誌、書籍、多読用のリソースなど100冊を超える蔵書の貸し出しを行っている。

3.4 日本とのかかわり

ボスニア・ヘルツェゴヴィナ全体を通して、日本との関係は濃いとは言えず、日系企業数は0であり、在留邦人も50名以下である。そのような背景の中、サラエボ大学には公式に協定関係を結んでいる日本の大学はまだないが、上智大学大学院日本語教育コースの院生によって、2016年より夏期日本語講座が開始された。毎年100名以上の応募がある人気講座である。また、同志社大学、東洋英和女学院大学からの学生のスタディツアーの受け

入れなど、少しずつ交流関係が広がりつつある。

3.5 周辺国とのかかわり

これまで、旧ユーゴ地域における日本語学習者同士の交流の機会はほとんどなかった。しかし、2017年に初めてベオグラード大学にて日本のクイズ大会である「ジャパン・ボウル」が開催されており、募集は周辺国にも開かれた。初年度は周辺国からの参加はなかったものの、これから隣国同士の学習者の交流の機会になることが期待される。また、毎年夏にブルガリアのソフィア大学主催の「バルカン半島日本語サマーキャンプ」が開かれており、ブルガリア、セルビア、トルコ、ボスニア、マケドニア、ルーマニアから学習者が集まり、日本語を通じた良い文化交流の機会となっている。

また、教師の交流においては国際交流基金ブダペスト日本文化センターがバルカン地域の日本語教育機関を管轄しており、旧ユーゴ地域には国際交流基金の派遣はないものの、年に一度の日本語教育研修会、不定期のオンライン研修など活発なやり取りが行われている。また、2016年には中東欧日本語教育プラットフォームが設置され、同年からサラエボ大学公開日本語講座も組織として登録されている。

3.6 今後の課題

前述のように、ボスニア・ヘルツェゴヴィナには学位取得可能な日本語専攻がまだ設置されていない。将来的に当講座から学科開設につながるよう、潜在的学習者を増やし、日本語授業のカリキュラムを整え、将来の日本研究者を育てることが課題である。そのためには、教師雇用への経済的自立も不可欠である。

4 おわりに

これまで見てきたように、旧ユーゴ地域の日本語教育は今まさに発展途上であり、今後さらなる広がりが期待されている。ボスニア・ヘルツェゴヴィナに限らず、周辺諸国でも「孤立環境」となっている現場は多いと思われる。「孤立環境」の問題点として、日本語・日本学を学んだ学生に活躍の場が少ないということがある。日本研究者の育成とその活躍の場の拡充という観点からも、より周辺国とのかかわりを深める必要があると思われる。これらの現場同士で連携し、学習者間、教師間の交流を一層深めていくことが、今後の旧ユーゴ地域の日本語教育のさらなる発展に不可欠ではないだろうか。

<参考資料>

福島青史、イヴァノヴァ マリーナ（2006）「孤立環境にける日本語教育の社会文脈化の試み—ウズベキスタン・日本人材開発センターを例として—」

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/research/report/02/pdf/04.pdf>

国際交流基金（2015）『海外の日本語教育の現状 2015年度日本語教育機関調査より』

https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey_2015/all.pdf

国際交流基金（2016）「日本語教育 国・地域別情報」（最終閲覧日 2018年1月16日）

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/index.html>

ザグレブ大学日本学科（最終閲覧日 2018年1月16日）

<http://www.ffzg.unizg.hr/japanologija/>

北欧4か国における日本学の現状とオーフス・モデル

富岡 次郎
オーフス大学

要旨

本パネルでは、「ヨーロッパで日本語を教えることと学ぶことの意味を考える—それぞれの現場で—」というタイトルのもと、大きく分けて3つのポイントについて紹介した。まずは、北欧の日本語教育概観を紹介し、北欧における日本語教師間ネットワークの現状と問題点について議論した。続いて、オーフス大学日本学科の現状と新しい取り組みを紹介し、最後に、オーフス・モデルを中心としたオーフス大学日本学科としての今後の展望について議論した。

【キーワード】 デンマーク、日本語教育、連携、
Keywords: Denmark, Japanese Language Education, Collaboration

1 北欧の日本語教育概観

1.1 スウェーデンの日本語教育

日本語専攻とするコースが存在するのは4大学（ストックホルム大学、ヨーテボリ大学、ルンド大学、ダーラナ大学〈Web 遠隔コース〉）である。また、日本語を選択科目として学ぶことができるのは、6大学（リンシェーピング大学、リンネ大学、ストックホルム王立工科大学、ヨーテボリ商科大学、ルンド大学商科大学・工科大学、ルレオ工科大学）となっている。近年、自然科学部門においてノーベル賞受賞者を多数輩出している国として日本への関心が高まっており、日本語学習を希望する要因となると予想されている。

1.2 フィンランドの日本語教育

日本語・日本研究学として日本語を学ぶことができるのは、現在4大学（ヘルシンキ大学日本学コース〈世界文化学科東アジア研究専攻内〉、東フィンランド大学、オウル大学、スウェーデンのストックホルム大学分校）となっている。また、その他の大学や高等職業専門学校（ポリテクニク）において、日本語を学習することができる。2016年に高等学校のナショナル・カリキュラムが改定され、日本語が選択言語として正式に同カリキュラムに加えられたことは、特筆すべきことである。

1.3 ノルウェーの日本語教育

日本語コースが4大学に設置されている。オスロ大学では学部レベルから修士・博士レベルまで日本語を学ぶことができる。ベルゲン大学では学部レベルまでとなっている。また、ノルウェー科学技術大学（トロンハイム）には、日本留学を目指す理工系の学生が多く、実用的な日本語教育に重点が置かれている。ノルウェー経済大学においては、日本企業との商取引に関する講義もあるなど、実務的な日本語教育に重点が置かれているのが特

徴と言える。

1.4 デンマークの日本語教育

デンマークでの日本語教育の歴史は浅く、1968年にコペンハーゲン大学が日本学科を設立したのが、本格的な日本学のスタートであった。1971年にオーフス大学に日本学科が設立され、続いて1992年、コペンハーゲン商科大学で、経済学と抱き合わせる形で外国語科目のひとつとして日本語が追加された。実は、高等学校の第2外国語のひとつの選択肢として日本語があった時代もあったのだが、残念ながら現在、日本語の重要度は下がってきている。コペンハーゲン商科大学においては、日本語が正規科目から削除され、デンマークの高等教育機関で日本学を専攻できるのは、コペンハーゲン大学とオーフス大学の2大学のみとなっている。

1.5 北欧日本語教師間ネットワークの現状と問題点

北欧における日本関係のネットワークとしては、NIAS (Nordic Institute of Asian Studies)があげられる。本組織は、本部をコペンハーゲン大学アジア研究所内に置き、北欧4か国 + アイスランドが共同運営している。その他には、東海大学ヨーロッパ学術センターがある。こちらでは、年2回、日本語教育ワークショップが開催され、北欧のみならず、近隣諸国からも参加者がいる。北欧の日本語教師間のネットワークとしては上記2つがメインであり、強固なネットワークが存在するとは言えない。また、国際交流基金の拠点がないこと、日系企業が多くないため日本語を使った就職口が欠如していることも、日本語教育を推進していくにおいて、負の要因となっている。

2 オーフス大学における日本語教育の歴史と新しい取り組み

2.1 オーフス大学の概要

オーフス大学はデンマーク最大の総合大学であり、学生数は約42,000人、留学生比率は約12%となっている。日本学科が交換留学制度を取り入れたのが、1990年代後半であり、ここ5、6年で提携大学も増加・定着してきている。

2.2 新しい取り組み

過去4年間の取り組みとして、①「スピーキング・パートナー・プログラム」の強化、②「日本語カフェ」の発足、③習字クラスの開講などを実施してきた。

①「スピーキング・パートナー・プログラム」は、もともと日本学専攻デンマーク人学生と日本人留学生とのマッチングを実施し、学生同士の交流の中でお互いの語学力を伸ばす試みであったが、2016年度からは学外のオーフス在住日本人にも門戸を広げ、プログラム活性化だけでなく学外との交流も実施している。

②「日本語カフェ」も学内で発足させたプログラムである。週1回、日本語を話したいデンマーク人学生と日本人留学生がお茶を飲みながら交流する場を提供している。教師はオブザーバー兼スーパーバイザーとしての役割のみで、基本的には学生の自治運営組織として機能している。こちらのプログラムも2016年度より、学外に門戸を広げ、日本・日本語に興味のある地元在住の若者が参加し始めるようになってきている。

③習字クラスは、2015年に学生からの要望に応じる形で、発表者（富岡）がボランティ

アで始めた週 1 回の授業である。参加学生は 10 人弱であったが、意欲もあり継続的に参加してきたため、素晴らしい作品を残すレベルまで達した。結果的に努力が認められ、2016 年春より ECTS は付与されないものの正規科目として認定されている。

3 オーフス・モデル

3.1 背景

2015 年 4 月、デンマーク国内 2 番目の日本語補習学校となるオーフス日本語補習学校が設立された。オーフスの日本人コミュニティは小規模であり、それまでは日本人が学習できる日本語環境は全く整備されていない状況であった。しかし地元企業と日本企業が合弁会社を立ち上げたことにより、18 の日本人家族がオーフスの地に居を構えることとなった。4 年程度が平均的な任期のため、帰国後の日本での教育に照準を合わせた授業の必要が急務となり、日本語補習学校（認定申請中）を立ち上げるに至った。

3.2 大学との連携

発表者はこのオーフス日本語補習学校の立ち上げにかかわり、設立当初から講師代表として授業を担当している。現実的な問題として、立ち上げ後すぐに文部科学省の認定を受け補助金を受け取れるわけではないため、地元企業の寄付に頼らざるを得ない補習学校の経営にとって、ボランティアスタッフは欠くことのできない存在である。小規模な日本人コミュニティの中でボランティアを探すのは厳しく、日本からの留学生やワーキングホリデーの日本人に頼らざるを得ないというのが最初のイメージであった。しかしながら、こうした日本人の滞在期間は短く、長期的・継続的に仕事を任せられるボランティアスタッフとして、オーフス大学日本学の学生に白羽の矢を立てたのである。オーフス大学日本学科に在籍するデンマーク人学生のうち、希望者をオーフス日本語補習学校のボランティアとして登録し、毎週日曜日に実施される日本語補習学校にスタッフとして参加する形で連携を始めた。

3.3 調査

これまで、2015 年からボランティアとして継続的に参加した日本学科の学生 4 人を対象に、3 種類の調査（留学前・日本滞在中・帰国後）を実施している。留学前調査では、日本語能力の伸びについて簡単なアンケート調査を実施した。結果として、①リスニング力の顕著な伸び、②より自然な会話への慣れ、③フォーマルな日本語とカジュアルな日本語の体験、④縦書きの文章への慣れ、⑤異なる教育文化への気付き、などがあげられた。

日本滞在中に実施した調査は、異文化適応に関する質問調査である。異文化不適応とカルチャーショックの度合いについて、補習学校ボランティア経験学生と未経験学生の相違を明らかにすることが主な目的であった。ボランティア経験学生 4 名と未経験学生 4 名がアンケート調査に協力してくれた。ボランティア未経験学生と比較して、ボランティア経験学生は、異文化不適応レベル・カルチャーショックレベルともに顕著に低く、日本文化に適応していたことが分析結果から判明した。また、その主要因として日本語補習学校でのボランティア経験を挙げていた。

上記の結果は想定していたものではあったが、あまりにも顕著に差が出たため、帰国後、ボランティア経験学生 4 人を対象に半構造化グループインタビューを実施した。結果とし

ては、アンケート調査結果を強く支持するデータが収集できた。これらの調査結果は、「日本語ワークショップ」（東海大学ヨーロッパ学術センター主催）や、2016 年度国際学術セミナー「日本学・日本語研究の拡がり」と連携 II」（韓国漢陽大学 BK21Plus 日本研究特性化チーム＜漢陽大学日本学国際比較研究所・東海大学教育センター・東海大学ヨーロッパ学術センター＞主催）の基調講演として発表しているので、紙面の関係上、詳細は割愛する。

3.4 まとめと今後の展望

「オーフス・モデル」は、単発の疑似体験プログラムや、現地の人向けに企画された日本紹介企画とは一線を画する試みで、地元にながら、日本そのものを継続的に経験できる特殊なプログラムである。2 年目に入った本プログラムの有効活用と継続的運営に向けて、現在、大学にボランティア証明書を発行してもらう方向で模索中である。また、他の国々で、補習校と大学生、双方にとってプラスとなる本モデルの導入ができればと考え、セミナーやワークショップで発表を続けている。

<参考文献>

富岡次郎（2016）「日本語補習学校におけるボランティア経験が日本での異文化適応に与える影響とその効果」 2016 年度 国際学術セミナー「日本学・日本語研究の拡がり」と連携 II」 Proceedings（韓国漢陽大学 BK21Plus 日本研究特性化チーム＜漢陽大学日本学国際比較研究所・東海大学教育センター・東海大学ヨーロッパ学術センター＞主催。東海大学ヨーロッパ学術センター：pp.5-7.

富岡次郎（2017）「留学前研修の＜場＞としての日本語補習学校の機能とその役割 -半構造化グループインタビュー結果より-」日本語ワークショップ 2017 春 Proceedings 東海大学ヨーロッパ学術センター

<参考サイト>

在外教育施設の概要：文部科学省

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/002.htm（2017 年 8 月 10 日閲覧）

オーフス日本語補習学校ホームページ

<http://jssaarhus.wix.com/aarhus>（2017 年 8 月 10 日閲覧）

国際交流基金ホームページ 日本語教育 国・地域別情報

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2016/index.html>（2017 年 8 月 10 日閲覧）

ポルトガルの日本語教育の現状と課題

甘粕 啓子
ポルト大学

1 はじめに

本発表ではポルトガルにおける日本語教育について、主に教育の場と教師に注目して、現状を述べた。発表に際しては2017年2-4月にポルトガル内の現場の日本語教師(以下、教師)に聞き取り調査を行い、日本語教育の場別に、教師数、日本語学習者(以下、学習者)数、授業の概要などについて調べた。その結果を踏まえた上で、日本語教育の歴史が浅いポルトガルでも、日本語教育が根付きつつあることを示した。また、問題点の一つとしてポルトガルには日本語教育の核となるものがないことを挙げ、今後は他国の日本語教育現場との協力体制の構築が必要であることを主張した。本稿ではさらに発表後の現在の動きを加え、ポルトガル日本語教育の展望を述べる。

2 ポルトガルにおける日本語教育の位置-経済的観点から

ポルトガルの機関での日本語教育は、1990年にリスボン新大学で開講された公開講座¹が最初であり、日本研究や日本語教育を専門とする機関は存在しない。その一因として、日本とポルトガルとの経済的関係が強いとは言えないことが考えられる。

2.1 ポルトガルと日本の経済関係

ポルトガル投資貿易振興庁によると、ポルトガル経済の中心はサービス部門である。サービス部門の中でも日本とかかわる観光についてみると、2016年は87,682名で過去5年間より増加してはいるが、訪ポ外国人観光客中約0.8%²で、日本は主要な観光関連相手国とは言いきれない。

貿易や海外投資については、2016年のポルトガルの対日貿易は輸出入ともに全体の約0.5%程度³、2015年の日本からのポルトガルへの海外投資⁴はポルトガルへの全海外投資の約0.14%⁵で、日本は経済的な結びつきが強い国だとは言いがたい。

2.2 日本語学習の動機

前節で述べたように、現在のポルトガルでは日本語学習に経済的なメリットは期待できない。しかし、日本のアニメや漫画、ゲームなどをはじめとするポップカルチャーは広く浸透しており、学習者の大半が幼少時より日本のポップカルチャーに接しているという印象を受ける。また、柔道や空手などの武道は地元の幼稚園でも教室が開催されるほど広く浸透している。柳沼(2016)によると、ポルトガルの大学生の日本語学習動機として「言語そのものに対する興味・挑戦意識」と「文化への興味」が高いとされている。このことから、ポルトガルには経済的な実用性からよりも、日本に対する興味から学習を行っている学習者が多いと考えられる。

3 ポルトガルの日本語教育の現状

3.1 調査とその結果

国際交流基金による日本語教育機関調査（2015 年 5 月-2016 年 4 月）では、ポルトガルの学習者数は 573 名、教師数は 15 名と発表されている。しかし、ここには語学学校や道場などの団体、日本語塾や個人教師のもとで日本語を学ぶ学習者数が含まれていない。そこで本発表では 2017 年 1 月 30 日現在、在ポルトガル日本国大使館のサイトに掲載されていた大学関連機関、語学学校、日本語塾などを中心に、学習者数、レベル、教材について調査を行った。回答は大学学部 3 機関、大学公開講座 8 機関、語学学校・武道の道場等の 9 団体、日本語塾・個人教師 9 名から得られ、その結果、ポルトガルには少なくとも 700 名程度の日本語学習者（以下、学習者）がいることが明らかになった。その内訳は、表 1 の通りである。

【表 1】 ポルトガルの日本語学習の場・学習者数・教師数 *異なり数

	機関・団体数	学習者数(人)	教師数 (人)
大学学部	3	230*	7
大学公開講座	8	219*	11
語学学校/協会/道場等団体等	10	72*	8
日本語塾/個人教師	7	174*	7
合計		695*	33(21*)

表 1 には 2 期以上継続している日本語教育および日本語学習者数を示しており、イベントやサマースクール等での単発的な日本語講座は含んでいない。また、大学学部関連については全てを示しているが、語学学校などの団体や個人教師による授業については、全ては調査できておらず、実際には表 1 以上の数であると考えられる。また、述べ教師数は 33 名になるが、複数の個所で授業を行っている教師もあり、合計欄カッコ内に示したように異なり教師数は 21 名となっている。ただし、この異なり教師数は各クラス別担当者数ではなく、大学学部、大学公開講座、語学学校等団体、個人教師等のいずれも、1 人の教師が複数のクラスを担当していることが多い。

3.2 日本語教育の場

3.2.1 大学学部・大学院

大学学部での正規科目としての日本語教育は 2017 年 6 月現在、3 都市 3 大学 3 学部で開講されている。初開講年は、ポルトガル北部の都市ブラガにあるミーニョ大学が 2004 年、リスボン大学 2008 年、ポルト大学 2013 年である。いずれも国立大学であるが、日本語の扱いは大学ごとに異なる。ミーニョ大学では東洋学専攻の必修科目、リスボン大学では文学部アジア地域研究課程の選択必修語学の一つ、ポルト大学では文学部応用言語学専攻の選択必修語学の一つで、かつ、他学部を含む他専攻の選択科目の一つとなっている。主教材はいずれも『みんなの日本語』、漢字は『Basic Kanji Book』が用いられている。授業はいずれも週 2 回、各 2 時間、レベルはゼロ初級から初級後半の 6 レベルで、中上級レベルのクラスはない⁶。シラバスや成績等は各大学の基準に合わせて設定されている。学習者数

は3大学合計230名、教師数は7名、教師は日本語母語話者（以下、母語話者）6名、非母語話者1名となっている。

大学院での授業は、2012-13年にポルト大学で開講されたが、2014年以降は履修者数が少なく、2017年11月現在開講されていない。2017年9月からはミーニョ大学大学院で正規授業として開講されている。2017年2-4月の調査時点では大学院での授業は開講されておらず、表1には学部についての数を示した。

3.2.2 大学公開講座

ポルトガルの公的な日本語教育は前述のように、1990年にリスボン新大学の公開講座に始まり、2017年4月現在、6都市8機関で開講されている。このうちの7機関はブラガ、ポルト、アヴェイロ、コインブラ、リスボンという大都市圏⁷内の大学で、いずれも10年以上継続して日本語教育が行われている⁸。残りの1機関はいわゆる大都市圏ではない都市（都市間共同体）にある大学で、2017年3月に開講され、2017年11月現在も継続中である。全8大学中、7大学が国立、1大学が私立大学となっている。ポルトガル北部では異なる5都市の5大学で開催されているが、南部ではリスボンに集中し、リスボンの3つの異なる大学で公開講座が開催されている。主教材には『みんなの日本語』を使用している機関が多いが、『まるごと』、『にほんご45時間』や独自の教材を用いているところもある。レベルはいずれも初級で、同時開講は1レベルの機関から6レベルの機関までである。2017年4月現在、教師は全て母語話者、シラバスや評価方法などは公開されており、学習希望者は事前に閲覧可能なことが多い。学習者数は219名で、社会人向けの公開講座ではあるが、学部生を含む30代までの学習者が多い。

3.2.3 語学学校・協会・道場等団体

今回の調査で回答を得た語学学校は4か所、レベルはいずれも初級であった。授業形態はクラス形式とプライベートレッスンとがある。クラス形式では1クラス3-8名と比較的少数で授業が行われている。レベルはいずれも初級、学習者数は合計17名、教師数は2名で、そのうちの1名の教師は3か所の語学学校で教えている。

協会については、3か所から回答を得た。3協会の授業形式はそれぞれ異なり、先にレベルを決めて学習者を募集するところ、受講希望者がある程度集まった場合のみ開講され、その都度、受講者に合わせてレベルを設定したり、企業や団体からの要請により学習目的等に合わせた講義を行っているところなど、さまざまである。2017年4月現在の学習者数は12名、教師数は2名、うち1名は2協会で教えている。

道場とは、柔道や空手などの武道の道場で、ここではその武道の道場で開催されている日本語教室を指す。道場での日本語教育の特徴は、各団体が定める到達目標に向かって授業を行うのではなく、担当教師が学習者に合わせて授業デザインを行っている点である。回答のあった道場は3か所、学習者は合計43名、教師数は3名、レベルは初級から中級前半となっている。初開講時には学習者2名であったところが現在は20名程度になった道場もある。本研究では語学学校、協会、道場のすべては調査し得なかったため、はっきりとは言えないが、ポルトガルでは語学学校よりも道場のほうが学習者数が多いようである。

3.2.4 日本語塾・個人教師

ポルトガルの日本語教育で見過ごしではならないのが、個人の教師が行っている日本語

塾や日本語の授業である。調査では7名の教師から回答を得、学習者数は合計174名であった。大学関係や道場などの団体の学習者は10代後半から40代がほとんどで、学習レベルは初級から中級前半であるのに対し、個人の教師のもとで日本語を学習する学習者は15歳以下や80歳以上の学習者もいる。レベルも初級から上級まで、学習継続年数は1年未満から10年以上と幅広い。また、グループ授業の場合は先にレベルや教材を提示し学習者を募集するケースが多く、個人授業の場合は学習者に合わせて教材や授業内容を決めている。学習者の希望によって、百人一首や小説などを扱っている授業もある。

3.2.5 日本語教育の場まとめ

大学関連機関でも徐々に講座数が増加しており、道場などの団体でも学習者が増えつつあることから、ポルトガルでも日本語教育が根付きつつあると考えられる。しかし、公的機関での日本語教育は15歳以上を対象としており、年少者や日本語を継承語とする複数言語環境で育つ子ども向けには公的な場での日本語教育は行われていない。ポルトガルには日本語補習授業校が2校あるが、いずれも日本語母語話者のための国語教育を行っており、入校には制限がある。日本語塾や個人教師のもとでは15歳以下の学習者も受け入れているが、全体として年少者向けの日本語教育にはあまり目が向けられていないと言える。

機関で提供される学習継続期間は、大学学部で最長3年、公開講座では4年だが、日本語塾や個人教師のもとでは10年以上学習を継続している学習者もいる。道場などの団体は現在のところ2年以上のクラスはないようだが、今後は長期継続もあり得る。

学習レベルは、大学関係、団体等においては初級から中級、日本語塾や個人教師においては初級から上級までの学習者がいる。大学関係、団体等では学習提供側がレベル設定を行い、教科書を用いて授業を進めているケースが多いが、日本語塾や個人教師のもとでは、学習者のニーズに合わせた授業が行われていることが多い。

3.3 学習者のための催し

日本語学習者のための催しとして、2010年から日本語能力試験、2013年から日本語弁論大会が開催されている。日本語能力試験は年1回ポルト大学で行われている。2010年から2014年までは日本語母語話者メンバーで構成される JLPT 実行委員が実施していたが、2015年以降はポルト大学が実施している。実施団体がポルトガルの機関に移行したことは、日本語能力試験がポルトガルのものとして認識されてきたことの表れだと考えられる。受験応募者は2010年78名、2011年53名、2012年53名、2013年69名、2014年72名、2015年68名、2016年83名と増減しつつも、毎年学習者の少なくとも一割程度はいる。

弁論大会は後述するポルトガル日本語教師連絡会議主催で年1回、2013年より2015年まではポルトで、2016年はリスボンで開催されたが、2017年は不開催となった。日本語教師連絡会議は任意の集まりで、弁論大会開催のための助成金受け取り口座がなく、2016年までは他団体の口座を借りて助成金を受け取っていたが、2017年には口座を借りることができなかったこと、また弁論大会実行委員のなり手が集まらなかったためである。しかし、2017年10月に行われた日本語教師連絡会議において、立候補者を含めた新たな実行委員が選出され、2018年開催に向けて活動中である。過去4回には開催地周辺のメンバーが実行委員を務めていたが、2018年はポルトガル各地から実行委員が選出されたことは新たな動きである。また、過去4回は国際交流基金の助成を受けての開催であるが、第2回目以降、ポルトガル内からも寄付があり、2018年には複数の寄付が内定している。これは、弁

論大会がポルトガル国内でも認められつつあることの表れであり、いずれは国際交流基金の助成を受けず、ポルトガル独自の開催を目標としている。

以上で見たように、他国と比べて学習者向けの催しは多いとは言えないが、国内では認められつつある。今後もポルトガルらしいやり方で存続させていきたい。

3.4 日本語教師

前節までは、ポルトガルの日本語教育の概要を見てきた。ここでは、教育を担う教師について述べる。

3.4.1 個々の日本語教師

本研究の調査で得られた日本語教師数は大学学部7名、大学公開講座11名、語学学校や道場などの団体8名、日本語塾や個人授業などの教師7名で、延べ33名であるが、異なり数としては21名で、半数以上の教師が複数の場で日本語教育を行っている。大学学部、大学公開講座、語学学校、プライベートレッスンと4つの異なる場で日本語を教えたり、他の職とかけもちで日本語を教えている教師もいる。これは教師の賃金が少なく、また教師数が少ないためだと考えられる。教師歴は1年未満から20年以上まで様々だが、本調査の90%以上がポルトガル在住開始後に日本語教師を始めている。文化庁が定める日本語教員の要件の1つである「学士の学位を有し、かつ、日本語教育に関する研修であって適当と認められるものを420単位時間以上受講し、これを修了した者」は2名、日本語教育能力検定試験に合格している教師は管見の限り5名である。日本語教師に必要なものは専門の知識だけではないが、ポルトガルに根付きつつある日本語教育をさらに発展させていくためには、一人一人の教師のスキルアップと新たな日本語教師養成が必要だと考えられる。しかし、前述のように、ポルトガルには日本語教育を専門とする機関はなく、現在のポルトガルの経済状態を考えると、ポルトガルの日本語教師が日本や他国へ研修などに行くのは難しい。そのため、ポルトガル国内での日本語教師養成、研鑽の場が必要だと考えられる。

3.4.2 日本語教師連絡会議

ポルトガルには日本語教師会などの組織的な日本語教師の団体は存在しないが、日本語教育連絡会議というコミュニティがある。これは2011年9月に国際交流基金マドリード文化センター主催日本語教育セミナーがポルト大学で開催された際のセミナー参加者間で発足が決定され、2012年に発足した。現在のメンバーは25名程度、全員日本語母語話者で、メンバーの中から毎年連絡係が決められ、その連絡係がメンバーに各種情報を伝達している。主な活動はメンバー間の情報共有と日本語教師のためのセミナー、学習者弁論大会の実施である。発足当時は連絡係がセミナーも計画、実施していたが、現在は、セミナー開催地のメンバーがセミナー開催を分担している。発足のきっかけは国際交流基金マドリード文化センター主催のセミナー開催であったが、現在はポルトガルらしい「ゆるさの強さ」を目指している。組織的な団体ではないが、ポルトガルでは任意の集まりでは口座開設ができず、助成金等の受領が難しいことから、2016年ごろから組織化が検討されている。

3.4.3 日本語教師の研鑽：日本語教師向けセミナー

ポルトガルでの日本語教師向けのセミナーは2011年から開催されている。講師は毎回、国際交流基金マドリード文化センターの日本語専門家で、事前に日本語教師連絡会議メン

バーから募ったテーマを取り上げるワークショップ形式のセミナーである。主催は国際交流基金マドリッド文化センターだが、計画、実行はポルトガル日本語教師連絡会議主体となっていて行っている。2014年までは年1回の開催であったが、2015年以降、年2回の開催となり、2017年9月には第11回目のセミナーが開催された。参加者の制限はなく参加無料であるが、ポルトガル北部地方での開催が多く、また、セミナー開催情報は日本語教師連絡会議メンバーのみへの伝達になっていたこともあり、参加者にも偏りがあったように見受けられる。2017年9月のセミナーからは在ポルトガル日本国大使館のイベントカレンダーにも開催情報掲載を依頼し情報公開を図っている。また、セミナーの北部と南部の交互の開催も検討されている。機関にも日本語塾や個人教師にも非母語話者の教師がいることや、現場の教師もさらなる研鑽の場を希望していることから、今後は母語話者、非母語話者教師の区別なく、誰でも気軽に参加できる集まりとなっていくことが期待される。

2014年からは年1回、ポルト大学主催の日本語教師セミナーも開催されている。ここでは主にポルトガル外の日本語研究者を招き、講演やワークショップなどを行っている。ここでは参加者間の情報交換も行われ、教師間の交流の場としての役割も果たしている。

また、他国の日本語研究者や教師によるオンライン日本語教育セミナーや、他国で開催される日本語教育セミナー等に参加するポルトガルの教師もいる。

4 今後の課題

前章までで見てきたように、ポルトガルの日本語教育の歴史は長くなく、規模も大きくはないが、着実にポルトガルに根付きつつあると言えるだろう。しかし、課題も多く、例えば、1) 公の年少者向け日本語教育の場がない、2) 教師が体系的に日本語教育について学ぶ場、日本語教師養成の場がない、3) セミナー等の開催地にかたよりがある、4) 教師会等の組織がなく、イベント助成金や寄付金の受け取り口座がない、などである。これらを解決していくためには、各方面に働きかけができる核となるものが必要だと考えられる。前述のように、現在のポルトガルには日本語教育専門機関や教師会など、日本語教育の核となる場がない。現在は日本語教師連絡会議メンバーが中心となってポルトガルの日本語教育振興に向けて模索中であるが、組織の中で日本語教育を行った経験があったり、日本語を専門とするメンバーが少なく、強い推進力がないのも事実である。そのためにも今後は、ポルトガル内の日本語教師だけの力に頼らず、広く社会や行政に呼びかけたり、世界の日本語教育関係者、機関の助けを受けたりしながらポルトガルらしい方向性を探っていく必要があるだろう。

注.

¹ 当該大学に所属していなくても受講できる15歳以上（機関によっては16歳以上）の学習者向けの講座。

² 日本政府観光局データとポルトガル国立統計院データより筆者計算

³ ポルトガル国立統計院および外務省「ポルトガル基礎データ」より筆者計算。

⁴ フロー。

⁵ ポルトガル国立統計院および外務省「ポルトガル基礎データ」より筆者計算。

⁶ CEFRに基づいてクラス名を設定している大学もあれば、独自のレベル分けの大学もあるため、

ここでは『みんなの日本語初級Ⅰ/Ⅱ』を使用のクラスは「初級」とした。

⁷ ポルトガルで2003年に通過した大都市圏の作成を促進する法律で定められたもの。

⁸ 同一機関内で開催部署の変更があったものも含む。

<参考資料>

国際交流基金 日本語教育国・地域別情報ポルトガル (2016年度)

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2016/portuguese.html>

(2018年1月23日閲覧) .

外務省「ポルトガル共和国基礎データ」 <http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/portugal/data.html>

(2018年1月9日閲覧) .

日本語能力試験「統計データ 過去の試験のデータ 2010-16 (平成22-28年) 第2回 (12月) 実施国・地域別応募者数・受験者数」

http://www.jlpt.jp/statistics/pdf/2010_2_03.pdf (2018年1月14日閲覧)

http://www.jlpt.jp/statistics/pdf/2011_2_3.pdf (2018年1月14日閲覧)

http://www.jlpt.jp/statistics/pdf/2012_2_3.pdf (2018年1月14日閲覧)

http://www.jlpt.jp/statistics/pdf/2013_2_3.pdf (2018年1月14日閲覧)

http://www.jlpt.jp/statistics/pdf/2014_2_3.pdf (2018年1月14日閲覧)

http://www.jlpt.jp/statistics/pdf/2015_2_3.pdf (2018年1月14日閲覧)

http://www.jlpt.jp/statistics/pdf/2016_2_3.pdf (2018年1月14日閲覧) .

日本政府観光局「2011年～2015年 各国・地域別 日本人訪問者数 (日本から各国・地域への到着者数)」 https://www.jnto.go.jp/jpn/statistics/20170515_2.pdf (2018年1月14日閲覧) .

柳沼朋子「ポルトガル日本語学習者の日本観と日本文化授業実践報告」第3回ポルト大学日本語教育セミナー口頭発表 (2016年11月15日)

<http://seminariodelinguajaponesa.wordpress.com/2016/20/18/ポルト大学日本語教育セミナー> (2018.01.06閲覧) .

Aicep Portugal Global “Trade and Investment Agency” (ポルトガル投資貿易振興庁「ポルトガルー基礎データ (2017年3月)」) http://www.portugalglobal.pt/JP/Pages/Japao_Inf.aspx (2018年1月14日閲覧) .

Instituto Nacional de Estatística (ポルトガル国立統計院)

https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_base_dados&contexto=bd&selTab=tab2 (2018年1月14日閲覧)

Teaching Japanese in wider Europe: The status quo and prospects in Central Asia, Bosnia and Herzegovina, Denmark, and Portugal

Keiko AMAKASU

University of Porto

Nozomi MIYANOYA

University of Sarajevo

Yumi ONISHI

Kazakh National University

Jiro TOMIOKA

Aarhus University

Chaired by Noriko IWASAKI

SOAS University of London

Abstract

The theme of the 21st Japanese Language Education Symposium held in Lisbon was ‘Learning and teaching Japanese in Europe. Why? - Voices from the field’, which is closely linked to the aim and mission of the Association of Japanese Language Teachers in Europe, e.V. (AJE). In order to promote the theme and to strengthen the AJE network within wider Europe and neighbouring countries, AJE organised a special invited panel that offer the audience an opportunity to learn about Japanese language education in wider Europe. We contacted Japanese language educators in countries/regions where we know that Japanese language education is taking place, but where no educators had participated in the AJE symposiums before. We were fortunate that four enthusiastic educators agreed to participate: Ms. Keiko Amakasu (Portugal), Ms. Nozomi Miyanoya (Bosnia and Herzegovina), Dr. Yumi Onishi (Kazakhstan), and Mr. Jiro Tomioka (Denmark) (in alphabetical order). We asked them to report the Japanese language education situation in their nation of work, future prospects, and what they hope to achieve by networking with AJE members. The presentation started with Dr. Ohnishi’s report about central Asia, which is the most distant from the conference location and ended with Ms. Amakasu’s report on Portugal, the site of the conference.

1. The current situation and issues of Japanese language education in Central Asia

Yumi ONISHI

Kazakh National University

Abstract

Central Asia countries below are ‘isolated Japanese language learning environments’ with little economic personnel exchanges with Japan. There are also only a few Japanese language institutions; therefore, this can make it difficult to study Japanese.

- Turkmenistan: Japanese education for secondary education was started in September 2016

- Tajikistan: Japanese Teachers Association has been established.
- Uzbekistan: Teachers Association have joined the JF Sakura-Network.
- Kyrgyzstan: Teachers Association has launched a Bulletin.
- Kazakhstan: Teachers Association launched a Kazakhstan Japanese Language Teachers Association Newsletter.

However, there were many major changes in Japanese language education. The numbers of educational institutions and learners has expanded in these countries. Japanese education in Central Asia is in a time of change.

In recent years, the internet environment has improved, and youth interested in Japanese through pop-culture has increased throughout the years. In order to further raise interest in Japanese language and culture, outreach projects need to be expanded. Although it is expected that Japanese language education by Information and Communication Technology (ICT) is effective for self-learning, local languages are required rather than English as a medium of ICT usage.

In conclusion, it is essential to expand secondary education, teacher training, and self-learning support. The cooperation between the five Central Asian countries and the CIS region will be more important for the success of Japanese education in the future.

2. The current situations and issues of Japanese education in Bosnia and Herzegovina

Nozomi MIYANOYA
University of Sarajevo

Abstract

This paper aims to report the situations of Japanese education in Bosnia and Herzegovina (BiH), and a brief overview of Ex-Yugoslavian countries.

The first academic course of Japan study in this region was established in Belgrade University in Serbia in 1986. Since then, the course has been played a leading role of Japanese education for the region. Now there are 3 academic courses, including Belgrade University, where students can obtain at least Bachelors degree, the other two being Ljubljana University, Slovenia and Juraj Dobrila University of Pula, Croatia. Since countries in this region are newly established following the Yugoslav Wars, further developments are expected in each country.

In BiH, Japanese Language Courses have started in 2013 at the University of Sarajevo. This is the first and currently only course which is settled at an academic institution in BiH. The current number of students is 62, including a wide range of ages from 13 years of age to students in their 50's. The curriculum of the course is designed so that learners reach intermediate proficiency in 4 years. To establish academic Japan study course in BiH, it is important to develop the human resource of local professionals in Japanese studies, and to cooperate with Japanese studies courses around the country.

3. The status-quo of Japanese Language Education in Northern European Countries & Introduction of the Aarhus Model

Jiro Tomioka
Aarhus University

Abstract

In this talk, the current situation of Japanese language education in four countries in Northern Europe (Finland, Norway, Sweden, and Denmark) was introduced. Then, the networking systems among teachers of the Japanese language in Northern Europe were examined. Following this, the brief history of Japan Studies in Denmark was introduced. Currently, Copenhagen University and Aarhus University are the only institutions in higher education in Denmark where Japan can be studied as a major. I explained in detail three programs which have been implemented at Aarhus University to attract more students.

Lastly, the new program called “Aarhus Model” was introduced. In this program, Danish students in Japan Studies at Aarhus University have an opportunity to work as volunteer staff at a Japanese Language Supplementary School in Aarhus. Japanese language can be learned in real-life situations, the application of in-class learning can be made, and most importantly appropriate behaviors, customs, and manners can be acquired by engaging in all the activities. The results of the survey on its effectiveness were examined. Its sustainability, expansion, and further development was discussed with the attendees of the workshop.

4. The current situation of Japanese language education in Portugal

Keiko AMAKASU
University of Porto

Abstract

In recent years, the interest in the Japanese language in Portugal has increased significantly. The author notes that the problem is not the lack of students, but the level of the teachers in terms of scientific knowledge and experience to teach according with the standards of the Agency for Cultural Affairs, Government of Japan. Hence, this paper aims to investigate the present state of Japanese language education in Portugal to know what kind of instructors teach Japanese, in what places and under what conditions. The author notes that to approach this problem is necessary to harmonize teaching practices of Japanese in Portugal. The result would better instructors, which in turn would result in students achieving higher levels of proficiency. Methodologically, from February to April 2017, interviews were conducted with Japanese instructors in Portugal and their education locations were also analyzed. In addition, the number of teachers and students and the outline of lessons were examined. Results showed that Japanese language education is taking root; however, it was also found that there is no core in Japanese language education in Portugal. It is therefore necessary to build a cooperative system between instructors and other Japanese language education sites within Portugal.

学習資源としての語学辞書について考える

李 在鎬（早稲田大学）、砂川 有里子（筑波大学・国立国語研究所）
川村 よし子（東京国際大学）

要旨

本パネルでは言語学習におけるもっとも基本的なインフラの一つである「辞書」のあり方について考える。3つの研究発表でパネルを構成する。第一発表は、砂川有里子による「学習辞書と日本語教育語彙表」、第二発表は、李在鎬による「学習者辞書のコンテンツ作成について」、第三発表は、川村よし子による「日本語学習者のためのweb辞書」である。

第一の砂川有里子の論考では、ヨーロッパにおける日本語教育を振り返った上で、日本語学習における辞書の役割や意義について述べる。第二の李在鎬の論考では、語彙研究の観点から辞書におけるコンテンツ作成について述べる。第三の川村よし子の論考では、IT技術の進化を踏まえ、効果的な辞書コンテンツの提供方法について述べる。

以上の考察をとおして、学習者辞書が持つ重要性を共有した上で、コーパスやITの技術的進化を取り入れた辞書開発の必要性を示す。なお、本稿では、ウェブで利用可能な辞書サイトなどを多数掲載しているが、いずれのリンクも2018年1月現在のものである。ドメインが変更されることもありうるため、リンク先が見つからない場合は、検索エンジンで探してほしい。

学習辞書と日本語教育語彙表

砂川 有里子
筑波大学・国立国語研究所

要旨

昨今は若者の本離れが加速化し、書籍版の辞書、特に、大型の辞書を使う人の数は極端に少なくなっている。また、日本語学習者は無料の携帯アプリを使うなど、簡便な単語検索で満足するきらいがある。この種の人たちも満足させられる良質の日本語学習辞書を編纂するには、これまでの書籍版辞書の設計とは大きく異なる電子化された辞書独自の設計を考える必要がある。さらに、辞書の編集にとってコーパスの活用はなくてはならないものだと認識されつつある。

本稿では、筆者らがコーパスを活用して開発した『日本語教育語彙表』とその語彙表を検索するためのウェブサイトを紹介し、日本語学習者にとって望ましい辞書のあり方について考える。

【キーワード】 日本語学習辞書、コーパス、書籍版辞書、電子化された辞書、日本語教育語彙表

Keywords: Japanese learners' dictionary, corpus, printed dictionary, digitized dictionary, A List of Basic Vocabulary for Japanese Language Instruction

1 ヨーロッパでの大型辞書編纂の動き

ヨーロッパでは、19世紀半ばにオランダのライデン大学に最初の日本学科が設立されて以来、ヨーロッパ各地の大学で日本学講座が設けられ、多くの日本研究者を輩出している。その中でもとりわけ多数の日本学講座を有するドイツにおいて、書籍版の大型辞書、『和独大辞典』第1巻と第2巻が刊行され、現在第3巻の編纂が進行中である¹。この辞書は全巻そろえば12万語以上の見出し語を有する大型辞書で、その特徴は、ドイツ人研究者を中心とした編集陣によって編纂されていることから、日本語非母語話者の観点を盛り込んだ設計が取り入れられている点や、日本語学習者に必要な情報を可能な限り盛り込むという姿勢が貫かれている点にある。例えば、「hayai (早い・速い・疾い・捷い)」という見出しでは、「～返事」「～車」「足が～」「流れの～川」など、数多くのコロケーションが取りあげられており、さらに、用例は、文学作品、新聞、雑誌などから集めたオーセンティックな文が多数提示されている。慣用句や成句に関しても丁寧な解説と多くの用例が示されている。日本語を母語とする者ならそれほど問題のないコロケーションや慣用句でも、日本語を学習する者にとっては新たに学ばなければならない情報である。それらの情報をきめ細かく取り込んで丁寧な解説が行われているところが、母語話者のために編集された従来の国語辞書とは異なるものである。

同様の試みは隣国のポーランドでも行われており、ワルシャワ大学の教員を中心にして、見出し語数が20万語という大型の書籍版日波辞典の編纂が進行中である。

この種の大型バイリンガル辞書は、文献の読解や翻訳、あるいは日本語の文章作成にとってなくてはならないものであるだけでなく、日本語の語彙研究や文法研究に裏打ちされた詳細な記述が行われていることから、日本語学習用のバイリンガル辞書や電子辞書の編纂の際に参照すべき貴重な資料となる。しかし、その開発には膨大な時間と労力と出版にかかる費用が必要であるため、非常に高価なものにならざるを得ない。ただでさえ本離れの傾向が強い現代の若者にこの種の辞書の利用を期待するのは難しく、図書館や日本学の研究者、あるいはプロの翻訳家による利用など、利用者の範囲はおのずから限られたものになってしまう。今後は、書籍版だけではなく、電子化した大型バイリンガル辞書の開発ということにも力を入れ、利用者の拡大を図る必要がある。

2 日本語学習辞書の今後

フメリアック寒川氏が2016年にリュブリャナ大学で行った日本語学習者の辞書使用状況の調査によると、書籍版の辞書はあまり使われず、多くの学生は電子化した辞書を活用している(Hmelijak Sangawa 近刊)。彼らによく使われているのはコンピュータや携帯電話のオンラインまたはオフライン辞書である。この傾向は今後もますます進み、それと同時に、電子化した辞書の開発にも拍車が掛かるものと思われる。

しかし、よりよい辞書を作るには、時間をかけた辞書の分析や日本語研究を踏まえた見出し語の記述と、利用者の目的に適応させるためのきめ細やかな設計を行う必要がある。それに加えて、電子化した辞書を開発するためには、これまでの書籍版の辞書とは全く異なる発想で電子媒体専用の設計を考えていくことも必要となる。

電子化の利点は情報量に対する制約が解消される点にある。しかし、必ずしも多くの情報を盛り込んだ辞書がユーザーにとって使い勝手のいいものとは限らない。また、たとえ大量の情報を搭載していても、ユーザーが自分の目的に合わせて自分に必要な限りの情報を手軽に取り出せるような設計、すなわち多様な目的を持ったユーザー一人一人の要求に応えられるような設計が工夫されなければならない。今後は動画や音声などのマルチメディアや多種多様な検索方法を備えるなど、デジタル辞書ならではの設計が考案されることと思われる。その際には書籍版の辞書の設計にとらわれず、電子化の特性を活かした辞書設計が考案されることを期待したい。

辞書開発に関してはもうひとつの動きがある。辞書にコーパスを活用する動きが盛んになってきているという点である。2011年に国立国語研究所が日本で初めての均衡コーパス、「現代日本語書き言葉均衡コーパス (BCCWJ)」を公開した。均衡コーパスというのは、各種のレジスター（使用域）からバランスよく言語データを集め、言語使用の全体像が捉えられるよう設計されたコーパスのことである。この種のコーパスを始め、現在では、ウェブコーパス、学習者コーパス、歴史コーパスなど、各種のコーパスが構築されており、それらを活用した日本語の研究が盛んになっている²。それに伴い辞書開発においてもコーパスを活用した辞書の開発が積極的に試みられている。そのような試みの一例として、発表者を代表とするプロジェクトグループが開発した『日本語教育語彙表』を紹介し、日本語学習者にとって望ましい辞書のあり方について考えることにする。

3 『日本語教育語彙表』の紹介

3.1 『日本語教育語彙表』の特徴

『日本語教育語彙表』は日本語学習用のバイリンガル辞書の編集を支援することを目的として2015年3月に公開された³。『日本語教育語彙表』には17,920語の見出し語が収録されており、それらの語の語義、用例、コロケーション、類義語などが調べられる。この語彙表の構築にあたっては、コーパスが積極的に活用され、見出し語と重要度の決定、用例の提示、コロケーションリストの作成などがコーパス準拠で行われた。その具体的な内容は以下の通りである。

- 1) 見出し語の選定：BCCWJ 領域内公開データ（2009 年度版）と日本語教科書コーパス（国内外で使用されている約 100 冊分の教科書データ）から内容語のみを抽出し、N-gram を用いて選定した「愛煙家」「一戸建て」などの複合語も加え、それらの出現頻度に基づいて見出し語リストを作成した。
- 2) 重要度のランク付け：BCCWJ のコアデータを語単位で集計し、それぞれの語の累積頻度の比率に基づいて 5 段階のランク付けを行った。
- 3) 用例の提示：各語義に作例とコーパスから検索した用例を提示した。用例は基本的に当該見出し語の難易度を越えない語彙で作成した。また、コーパスからも同様の基準に合う用例を採用したが、その種の用例が見つからない場合は作例のみを提示した。

- 4) コロケーションリストの作成: BCCWJ の検索ツールである「NINJAL-LWP for BCCWJ (<http://nlb.ninjal.ac.jp>)」と「筑波ウェブコーパス (TWC)」の検索ツールである「NINJAL-LWP for TWC (<http://nlt.tsukuba.lagoinst.info>)」を利用して基本的な動詞のコロケーションリストを作成した。

なお、全ての語に 6 段階（初級前半・初級後半・中級前半・中級後半・上級前半・上級後半）の難易度が付されているが、この判定はベテラン日本語教師 5 名による主観判定に基づいて決定した。以上について、詳しくは本パネルの李の論考または Sunakawa, Lee and Takahara (2012)を参照されたい。

上記 1～4 の他に、『日本語教育語彙表』には、旧日本語能力試験出題基準レベル、標準的な表記、異表記、読み、品詞、語種、アクセント、意味分類などの情報が含まれている。また、『日本語教育語彙表』の他に、類義語リストとコロケーションリストが作成され、次節で述べるウェブ版『日本語教育語彙表』に組み込まれた。

3.2 ウェブ版『日本語教育語彙表』

『日本語教育語彙表』と類義語およびコロケーションリストの情報を活用できるようにするために、2015 年 3 月からモノリンガル辞書としてインターネットを通じて無償で公開している (<https://jreadability.net/jev/>)。その特徴の主なものを挙げると次の通りである。

- 1) 前方一致と部分一致により多様な検索が可能である。
- 2) 「読み」「品詞」「語種」「出典」「アクセント型」といった多様な見出し語情報が提示されている。
- 3) 類義語情報により類義語が調べられる。
- 4) コロケーション情報により各種のコロケーションが調べられる。
- 5) 用例は作例のみ。（語彙表にはコーパスから検索した用例が収録されているが、公開できないため、ウェブ辞書では作例のみを公開する）
- 6) 見出し語の一部に「文化的発見記述文」が掲載されている。

以下に、具体的な使い方を示しながら、これらの特徴について触れることにする。

図 1 は『日本語教育語彙表』で「飲む」を検索した画面の一部である。画面左にある「見出し語情報」には「読み」「品詞」「語種」「アクセント型」が、その隣の「語彙特性」には「難易度」「重要度」「旧日本語能力試験出題基準レベル」が、右側にある「意味特性」には分類語彙表の分類が示されている。

図 1 「飲む」の検索結果

図2は図1と同じ画面の下部にある語義と用例である。画面上部の「吹込音声」のアイコンをクリックすると、「飲む」の音声流れる。見出し語は女性か男性の声で読み上げられる。用例も、アイコンをクリックすることによって音声を聞くことができるが、こちらは人間ではなく合成音声の読み上げである。

図1の見出し語の横にある「コロケーション情報」「類義語情報」「文化的発見記述文」は、その箇所をクリックすると、それぞれの画面にジャンプする。以下、それぞれの機能について説明する。

「コロケーション情報」では「名詞+助詞」「名詞」「動詞」「形容詞」などのリストが表示される。それぞれをクリックすると、例えば「名詞+助詞」では「Nを飲む」(水、薬、お茶、酒/要求、条件/涙、息、固唾/たばこ)のようにNによく使われる名詞のリストが表示される。「動詞」では「飲みV」(続ける、始める、込む、直す、すぎる)など、「飲み」という形とよく共起する動詞のリストが表示される。

「類義語情報」は、「飲む」の場合であれば、「食らう」「吸い込む」「服する」「召し上がる」などが表示され、それぞれをクリックするとその説明の箇所にジャンプする。

「文化的発見記述文」は、見出し語が日本社会を表した文の中でどのように用いられるかを示し、その語の意味理解を深めるために設けられている。ここに掲載されている例文は、2ヶ月の研修で来日した外国人日本語教師が日本の生活で気付いたり学んだりしたことを日本語で書き記した「ポートフォリオ」の中から、日本の文化情報が込められた文章を短く書き直した文である。図3に「飲む」の文化的発見記述文を示す。この図の「関連語」には用例で用いられた単語が示され、そこをクリックすればその語の記述が参照できる。

検索の方法としては「前方一致」と「部分一致」の2種が用意されている。「前方一致」とは、検索したい語が語頭にくる語を検索する機能である。例えば、「国」という語では、「国技」「国語」「国家試験」「国際条約」などのリストが表示される。一方の「部分一致」はその語がどこかに含まれている語を検索する機能である。例えば「込み」を検索すると、「込み合う」「込み上げ

吹込音声

女性

語義と用例1

液体を口に入れのどを通して胃に送る

毎朝コーヒーを飲みます。

語義と用例2

酒を味わいながらのどに流しこむ

今晚飲みに行きません。

語義と用例3

相手を圧倒する

緊張して、会場の雰囲気飲まれてしまった。

語義と用例4

相手の言い分を聞き入れる

相手の条件をのんで、仕事を受けることにした。

語義と用例5

(恨みや涙などを)押さえて我慢する

涙をのんで、彼女との別れを惜しんだ。

語義と用例6

タバコを吸う

私は酒もタバコも飲みません。

図2 「飲む」の語義と用例

本語彙表について

検索結果

文化的発見記述文

例文リスト

学校でも公民館でも、デパートでも、水道の水を直接飲むことができる。

関連語 → 公民館 水 水道 飲む

友達と飲んでいたら終電を逃してしまって、ネットカフェで朝まで過ごした。

関連語 → カフェ 終電 ネット (NET) 逃す 飲む

図3 「飲む」の文化的記述発見文

る」などの前方一致の他、「煮込み」「飛び込み」「冷え込み」など、見出し語が末尾に来る語も表示されるので、逆引き辞典として使うのにも便利である。

『日本語教育語彙表』は、様々な目的で使えるよう、Excel でもテキストエディタでも利用可能な電子データ (csv 形式) で作成されている。そのため、『日本語教育語彙表』以外にも、「日本語文章難易度判定システム」(<http://jreadability.net>)、「リーディング・チュウ太」のレベルチェッカー (<http://basil.is.konan-u.ac.jp/chuta/level/>)、「Japanese Learner's Dictionary (日本語学習者辞書)」(<http://basil.is.konan-u.ac.jp/chuta/level/>)、「OJAD オンライン日本語アクセント辞書」(<http://www.gavo.t.u-tokyo.ac.jp/ojad/>) などに活用されている。

『日本語教育語彙表』の管理運営は「日本語学習辞書支援グループ」(<http://jisho.jpn.org>) が担い、検索システムの維持管理、日本語教育や日本語研究のためのデータの提供を行っている。

4 おわりに

昨今はすでに述べたように、電子化された辞書が優勢を占めるようになってきた。しかし、日本語教育では、インターネット環境やスマホ環境が整わない国や地域で日本語を学ぶ人々が少なくない。こういう学習者のために、書籍版の日本語学習辞書は今後も引き続き開発していく必要がある。

その一方で、これから一層発展が予想される電子化された辞書に関しては、その改善を積極的に考えていかなければならない。書籍版辞書はボリュームを抑えるために情報量が限られるが、電子化された辞書ならその必要がない。だからといってどんな情報でも組み入れていいというものではなく、利用者の必要と利便性を考え、なおかつ電子化の特性を生かしたきめ細かな配慮が必要となる。

電子化された辞書には、書籍版辞書では得られないさまざまな利点がある。その一つが検索のしやすさである。例えば、複合辞のような機能語は、実質語と比べると検索の手がかりをつかむのが難しい。「ようやく終わったと思いきや」の下線部の意味が分からないとき、どのような見出し語を頭に浮かべて辞書を引けばいいのだろうか。「と思いきや」「思いきや」「思う」など、複数の候補が考えられるし、人によっては「きや」を候補に挙げるかもしれない。書籍版辞書の場合ほとりあえず見出し語を一つに決めないと検索することができないが、電子化された辞書であれば、あいまい検索や条件検索が可能になる。「行くなら行くで」の「…なら…で」のような文型は、書籍版辞書では「なら」か「で」のどちらかに決めて調べるしかないの、最初に調べた見出し語に記述がない場合は、別の見出し語を調べ直さなければならない。しかし、電子化された辞書なら「なら」と「で」を含む項目を指定することで簡単に検索することができる。

そのほかにも、漢字にルビを振るか振らないか、詳細な記述か簡潔な記述かなど、電子化された辞書では利用者の目的に応じたモードの設定が可能となるばかりでなく、検索の記録を保存して自前の語彙表を作成したり、特定の機能の表現リストを作成したりなど、学習者による独自の再利用が可能となる。今後は語義解説の充実を図るだけでなく、利用者の利便性を考慮に入れた辞書の設計が、よりきめ細かく検討される必要があるだろう。

¹ Jurgen Stalph, Irmela Hijiya-Kirschner, Wolfgang Schlecht (eds.). 2009. *Grosses Japanisch-Deutsches*

Woerterbuch: Wadokudajiten: Band 1. IUDICIUM Verlag GmbH.

Jurgen Stalpl, Irmela Hijiya-Kirschner, Wolfgang Schlecht, Koji Ueda (eds.). 2015. *Grosses Japanisch-Deutsches Woerterbuch: Wadokudajiten: Band 2.* IUDICIUM Verlag GmbH.

² 国立国語研究所が開発したコーパスに関しては <https://www.ninjal.ac.jp/database/> を参照されたい。

³ この語彙表の開発は、2011 年度～2014 年度科研費基盤研究 (A) 「汎用的日本語学習辞書開発データベース構築とその基盤形成のための研究」 (代表者：砂川有里子) による。

<参考文献>

Hmeliak Sangawa, K. (近刊) Japanese Language Teaching at Secondary and Tertiary Level in

Slovenia: past experiences, future perspectives. *Acta Linguistica Asiatica*, Vol. 8, No. 1.

Sunakawa, Y., J. Lee and M. Takahara (2012) The Construction of a Database to Support the Compilation of Japanese Learners' Dictionaries. *Acta Linguistica Asiatica* Vol 2. No. 2, 97-

115. <http://revije.ff.uni-lj.si/ala/article/view/174> (2015.10.30)

学習者辞書のコンテンツ作成について

李 在鎬
早稲田大学

要旨

学習者辞書に、どのような語を、どれだけ収録するかを決めることは、非常に難しい。この課題を解決するため、コーパスは、有用な研究開発のリソースになる。本発表では、コーパス分析に基づいて構築した『日本語教育語彙表』のコンテンツ開発の事例を紹介する。『日本語教育語彙表』は学習者辞書作成を支援する目的で構築したデータベースである。本語彙表の見出しは、「日本語教科書」と「現代日本語書き言葉均衡コーパス (BCCWJ)」から抽出し、リスト化したものである。そして、すべての見出し語に対して、日本語語彙親密度データや分類語彙表に基づく情報を付与している。さらに、6 段階の語彙の難易度を客観的方法論に基づいて付与している。従って、『日本語教育語彙表』に含まれている付録的情報を活用することで、ヨーロッパをはじめとする海外における学習者辞書の作成が支援できる。

【キーワード】 真正性、主観判定、統計分析

Keywords: authenticity, subjective evaluation, statistical analysis

1 はじめに

辞書は、言語学習においてもっとも基本的なインフラの一つである。近年、急速な技術革新によって、紙媒体の辞書からデジタル媒体の辞書へと移行しているが、メディアが変わったとしても、辞書そのものがもつ重要性和基本的性質は、普遍的であると言える。

学習者にとって、辞書はもっとも頻繁に利用する学習リソースである。そのため、辞書には、正確で妥当な情報が、網羅的に書いてある必要がある。この情報の妥当性と網羅性に関する要件をともに満たすことは容易ではない。具体例を示す。(1) は、村田(2018 近刊)が報告するもので、ドイツの大学で日本学を勉強している初級学習者の作文「住みやすい国の条件」から抜粋したものである。

(1) 住みやすい国に明媚な 山川草木があります。

(1)は住みやすい国の条件として良い自然環境の重要性を指摘する趣旨で書かれたものである。しかし、日本語としての自然さという意味では課題が残る。この課題をうけ、(1)の執筆者に対して、作文意図を確かめるべく、罫線部のドイツ語訳を聞いてみたところ、「明媚」に対しては「schön」、「山川草木」に対しては「Natur」を挙げていた。さらに、作文執筆時の資料を確認したところ、

「Wadoku」というウェブ辞書を使用したという回答を得て、村田(2018 近刊)では「Wadoku (<https://www.wadoku.de/>)」の検索結果を報告している。

さて、(1)の不自然さに関する問題が、学習者にとってみれば、辞書の記述にならった表現であり、この表現の自然さを判断することは容易ではない。

以上の課題は言語教育の場面では、真正性(authenticity)の問題として議論され、特にコミュニケーション的な言語教育の文脈では最重要課題の一つと言えよう。この真正性に関する議論は、「JF 日本語スタンダード(<https://jfstandard.jp/>)」に代表されるような教育のプラットフォームの作成や「日本語能力試験(<http://www.jlpt.jp/>)」に代表されるような言語能力評価、さらには、日本語教材や辞書といった教育コンテンツ開発においても問題になる概念である。とりわけ教育コンテンツの作成に注目した場合、自らの教材に何を載せて、何を載せないかの判断に関わる問題として位置づけられる。こうした問題に対して、近年、コーパスに代表されるような実際の言語使用データが注目されている。これを受け、以下では、コーパスを利用した日本語教育のための辞書データベースの構築について述べる。

早くも はやく・も	schon; bereits.
晴朗な せいらうな	klar; heiter; unbewölkt; schön.
美しい; 愛しい うつくしい	[1] schön; hübsch; bildhübsch; malerisch; entzückend; reizend. [2] edel gesinnt; von edler Gesinnung.
明媚な めいびな	schön; malerisch.

図 1. schön の検索結果 (2018.1.1 に検索した結果)

この課題をうけ、(1)の執筆者に対して、作文意図を確かめるべく、罫線部のドイツ語訳を聞いてみたところ、「明媚」に対しては「schön」、「山

川草木」に対しては「Natur」を挙げていた。さらに、作文執筆時の資料を確認したところ、

「Wadoku」というウェブ辞書を使用したという回答を得て、村田(2018 近刊)では「Wadoku (<https://www.wadoku.de/>)」の検索結果を報告している。

心立て こころだて	Natur f.; Gemüt n.; Gemütsart f.; Temperament n.; Herz n.; Wesen n.; Charakter m.; Charakteranlage f.; Eigenschaften fpl.
天骨 てんこつ	[1] angeborene Charakterstärke f. [2] natürliche Anlage f.; Natur f.; Wesen n. [3] natürliches Talent n.
自然 じねん	Natur f.; etw. vom Menschen Unangetastetes n.
山川草木 さんせん・そう もく	schriftspr. Natur f.; Berge mpl, Flüsse mpl, Gräser npl und Bäume mpl.

図 2. Natur の検索結果 (2018.1.1 に検索した結果)

2 『日本語教育語彙表』の見出し語の抽出と難易度判定

『日本語教育語彙表』は砂川有里子の前の論考が示すとおり、「BCCWJ」と「日本語教科書」をもとに見出し語を取り出し、様々な指標を付与することで構築した語彙表である。

「BCCWJ」に関しては、現在、「少納言」や「中納言」をとおして一般に公開される前のデータであることに注意してほしい。また、「日本語教科書」のデータは、初級から上級まで市販されている国内の教科書をほぼ網羅したものであり、紙媒体からスキャンデータを作ったあと、OCR ツールで電子テキストを抽出する方法で作成した。

以下では、『日本語教育語彙表』のコアである見出し語の抽出プロセスと主観判定による難易度の決定プロセスについて述べる。

2.1 見出し語の抽出

4ステップで見出し語の抽出を行った。

- ステップ1：形態素解析による下処理（辞書は「UniDic」、解析器は「MeCab」を使用）。
- ステップ2：短単位を集計し、頻度5以上のものを採用。
- ステップ3：短単位と短単位を合成し、複合語を作成し、集計。頻度3以上のものを採用¹。
- ステップ4：目視によるチェックでゴミをとる。

まず、ステップ1の処理によって、文を短単位として分割し、ステップ2によって基本となる語の抽出を行った（詳細な手順は李・石川・砂川（2012）参照）。次に、ステップ3では、短単位を結合させる操作を行ったが、これには短単位が持つ問題点が関係する。短単位は、日本語の小さい単位という観点から文や句を切るため、分析者による揺れが少ないというメリットがある反面、日本語教育で言う「単語」の単位と必ずしも一致しないという問題がある。例えば、「輪ゴム」という単語は、短単位だと「輪」と「ゴム」という2つの短単位として分析される。ということは、ステップ2の短単位のみを集計する方法では、「輪ゴム」のような語は、見出し語から漏れることになる。こうした問題をうけ、短単位と短単位を「単語 n-gram」の方法で結合させるという手法を用いた（n-gramの詳細は（小森・近藤 2012 参照）。なお、複合語の長さについては、最大で4gram（例：お+邪魔+し+ます）までにした。

ステップ2とステップ3で、約4万語のデータを作成してから、ステップ4で目視によるチェックを行い、最終的には17,920語の見出し語を決定した。

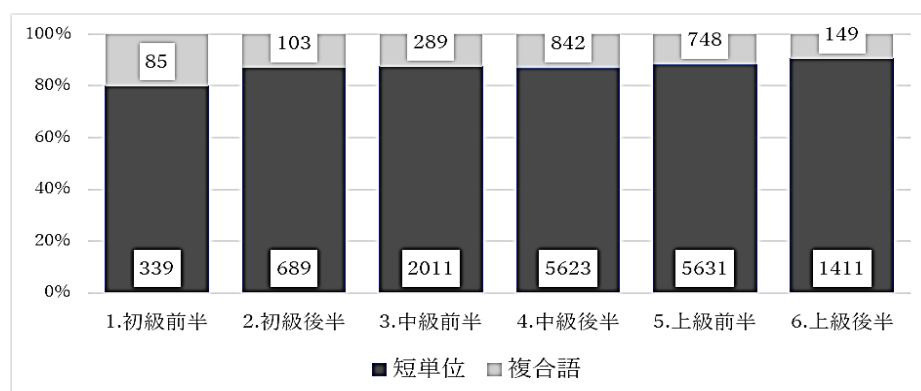


図3. 短単位と複合語のレベル別の集計

図3は、初級から上級までのレベルと語の長さをクロス集計したものである。どのレベルにおいても、約2割程度の複合語が含まれていることが確認できる。

2.2 難易度判定

日本語教育の現場での活用を考慮し、すべての見出し語に対して、学習者にとっての難易度を決めることにした。難易度の判定は、機械的な処理ができないため、日本語教育歴10年以上の教師経験者5名がそれぞれの主観で判定する形式で行った。そして、その結果を統計的に処理することで、難易度に関する指標を作成することにした。作業を担当する主観判定者には、以下のような情報を伝えた。

1. 目的: 日本語学習者のための学習語彙リスト作成にあたり、いくつかの指標を作成します。その一つとして、日本語教師の主観的判断による語彙のレベル付けを行います。
2. 調査方法: 見出し語について、それがどのレベル相当の語彙であるかを主観的に判断してください。レベルは初級前半、初級後半、中級前半、中級後半、上級前半、上級後半の6段階とします。
- 2-1 レベルのイメージ: レベルのイメージは、概ね以下の通りですが、科学的な検証を行ったものではありませんので、あなたの経験と主観に基づいて判断してください。

No.	レベル	新日本語能力試験	授業時間数
1	初級前半	N5	150 時間
2	初級後半	N4	300 時間
3	中級前半	N3	450 時間
4	中級後半	N2	600 時間
5	上級前半	N1	900 時間
6	上級後半	対応なし	規定しない

- 2-2 理解語彙・使用語彙の区別: 理解語彙・使用語彙の区別はしません。十分理解でき、頑張れば使用もできるというイメージで判断してください。理解と使用のレベルが相当かけ離れていると思われる場合には、両者の平均的なレベルを取ってください。
- 2-3 技能の区別: 例えば「話す」で使う場合と「読む」で使う場合では同じ語彙でもレベルが異なるということはありませんが、今回の調査では、技能ごとの区別はせずに、総合的な日本語として判断してください。
- 2-4 使用教科書および日本語能力試験出題基準との関係: 使用されている教科書や日本語能力試験出題基準に基づいてレベルを判断しないでください。今回の調査の目的は、教師の主観に基づく判断をしてもらうことです。例えば、教科書にない語でも初級で学習した方がいいと思われる場合は初級と判断してください。逆に、教科書では扱われているが、他のレベルで扱った方がいいと感じる場合も、ご自分の判断に従ってレベルを決めてください。

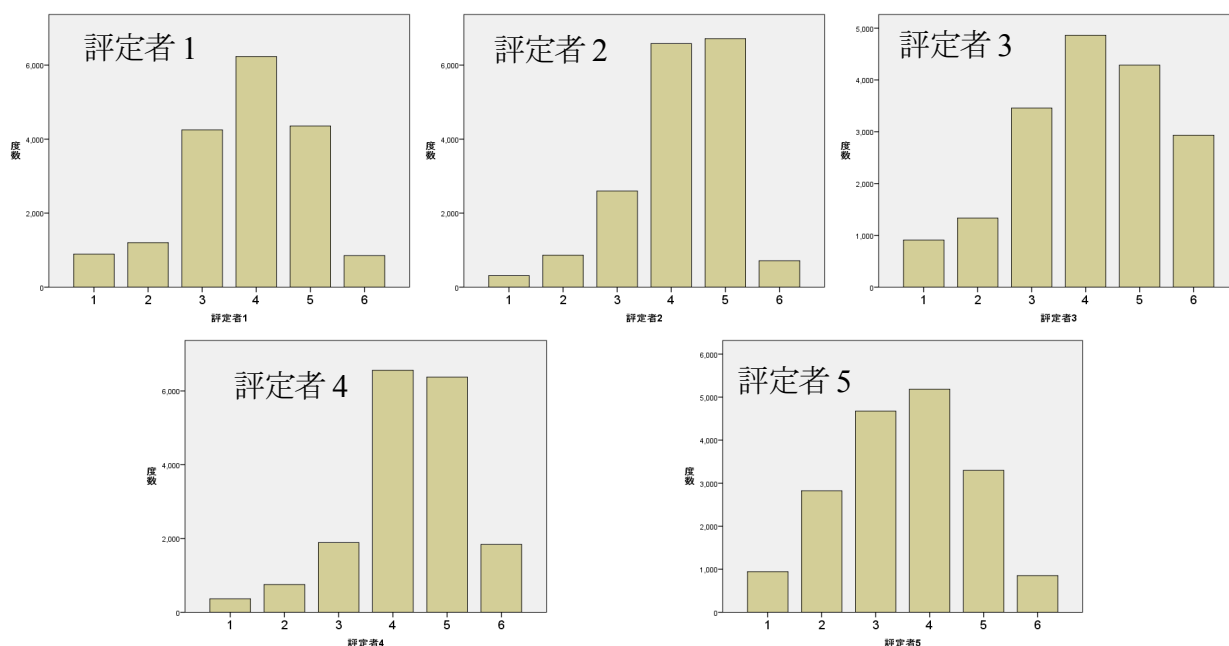
作業期間は、多少の個人差はあるものの概ね1~3ヶ月程度であった。主観判定における6レベルを順序尺度として解釈し、基本となる統計的な分析を行った。

表 1. スピアマンの順位相関係数

	評定者 1	評定者 2	評定者 3	評定者 4	評定者 5
評定者 1	1.000				
評定者 2	.619**	1.000			
評定者 3	.611**	.571**	1.000		
評定者 4	.588**	.583**	.604**	1.000	
評定者 5	.650**	.620**	.668**	.642**	1.000

**: 相関係数は 1% 水準で有意 (両側)

表 1 に 5 名の評定者間の相関を示す。この表に見られるように、いずれの評定者間でも 0.5 を超える強い相関が確認できており、概ね安定した評価であると言える。



#1：初級前半、2：初級後半、3：中級前半、
4：中級後半、5：上級前半、6：上級後半

図4. 主観評定の難易度分布

次に、図4では5名の主観判定者による判定結果を棒グラフで示している。横軸は、初級前半(1)～上級後半(6)の難易度であり、縦軸は、度数である。全体的な傾向として、中級後半をピークにし、初級から中級に行くにつれ、度数が増えている。そして、上級に行くにつれ、減っている。一方、個別の分布に注目すると、評定者5は、初級のところが比較的多く、全体的に易しい語彙として評価しているのに対して、評定者2と評定者4は、初級が少なく、中上級の難しい語彙として評価している。こうした差異を踏まえ、何らかの標準化が必要であると判断した。

最終的な難易度の決定に関しては、順序尺度であることを考えると、中央値を使うべきであるが、評定者が少なかったことで、数値が安定しなかったため、平均値でもって難易度を決定した。具体例と度数を表2に示す。

表2. 『日本語教育語彙表』の項目数と具体例

難易度	度数	具体例
1.初級前半	424	お休み、隣、ペット、お願いします、私、悪い、お手洗い
2.初級後半	792	料理、旅行、冷蔵庫、レストラン、レモン、いらっしゃいませ
3.中級前半	2,300	生け花、意見、以降、イコール、入れ物、色んな、岩、祝う
4.中級後半	6,465	医療、衣料、衣類、色紙、祝い事、違和感、インストラクター
5.上級前半	6,379	格段、拡張、確定、格闘、合体、がちり、かぶせる、過不足
6.上級後半	1,560	寒天、神主、カンパ、甲板、仰天、極小、霧吹き、愚図る

総計	17,920	
----	--------	--

3 最後に：実績

『日本語教育語彙表』はコーパスに準拠した語彙表であるため、現実の日本語使用をダイレクトに反映した語彙リストであると言える。そのため、真正性に関わる問題をおおむねクリアしていると考えている。また、すべての見出し語に難易度や品詞情報や語種情報などの客観指標が付与されているため、辞書開発はもちろんのことで、様々な語彙調査にも利用できる。こうした点が評価され、2017年12月現在、612の個人あるいは機関において「日本語教育語彙表（ダウンロード版; <http://jhlee.sakura.ne.jp/JEV.html>）」が利用されている。

¹ 複合語に関して頻度3以上のものを採用したのには、理論的な根拠はなく、目視による手間などを考慮して、3に設定した。

<参考文献>

- 近藤安月子・小森和子（編）（2012）『日本語教育事典』研究社。
 村田裕美子（2018 近刊）「学習者の熟達レベルと作文の質的变化」『日本語教育連絡会議論文集 Vol.30』日本語教育連絡会議。
 山崎誠（編）（2014）『書き言葉コーパス（講座 日本語コーパス）』朝倉書店。
 李在鎬・石川慎一郎・砂川有里子（2012）『日本語教育のためのコーパス調査入門』くろしお出版。

日本語学習者のための web 辞書

川村 よし子
 東京国際大学

要旨

IT 技術の進化により、辞書コンテンツの提供方法も大きく変化した。ここでは、web 上で公開してきた一連の辞書開発の流れを追いながら、学習資源としての辞書のあり方について再考する。電子化辞書は、紙面の制約がないため、語義ごとの例文、用法、慣用表現、コロケーション等に関する情報が提供できる。また、それらを各言語に翻訳することで多言語版の辞書も開発可能である。学習履歴も残せるため、学習者が自らのニーズに合わせた語彙リストや辞書を作ることにもできる。つまり、学習者が自ら学びたい教材を用いて自由に読解や語彙学習ができるという動的学習環境が整いつつあると言える。さらに、学習者の母語から日本語を引ける「逆引き辞書」が作成可能な編集システムも開発し、現在、逆引き辞書の作成も進めている。こうした一連の多言語版 web 辞書の開発の過程で明らか

になった問題点やそれへの対応方法を示すとともに、今後の可能性についても言及する。

【キーワード】 電子化辞書、web 辞書、多言語、学習履歴

Keywords: digitized dictionary, web dictionary, multi-lingual, study record

1 はじめに

IT 技術の進化によって、辞書コンテンツの提供の仕方が大きく変化してきている。その結果、学習者の多くが印刷された書籍版の辞書（以下、紙辞書）ではなく、電子辞書、web 上の辞書、辞書アプリ等の電子化された辞書（以下、電子化辞書）を利用するようになってきたというのが現状である。現在、日本語学習者の大半も、電子化辞書を利用している。しかし、その背景には、他の言語の学習者とは異なった事情もあることは忘れてはならない。日本語の場合、紙辞書では、単語の意味を調べたくても、漢字が読めなければ調べられないのである。その点、電子化辞書であれば、手書き入力による検索も可能であり、特に web 辞書では、単語をコピー&ペーストして検索することもできる。また、最近では、携帯アプリの利用によって、画像情報から辞書を引くことまで可能になった。つまり、日本語学習者にとって、電子化辞書は必要不可欠なものだと言える。

筆者は、1999 年以来、web 上に学習支援環境を構築し、日本語読解学習支援システム『リーディング・チュウ太』（<http://language.tiu.ac.jp/>）を公開してきた。その学習支援ツールの一つとして、入力された文章に含まれる単語の辞書引きを自動で行う辞書ツールを提供している（川村 2009）。また、2011 年からは、多言語版 web 辞書の開発を開始し、『チュウ太の web 辞書』（<http://chuta.jp/>）として公開している。また、近年、1 語 1 訳の簡易版辞書の作成に伴い、学習者の母語から日本語が調べられる辞書がほしいという要望に応じて、各言語から日本語が引ける「逆引き辞書」の開発も進めている。本稿では、こうした一連の辞書開発の流れを追いながら、学習資源としての辞書のあり方について再考する。

2 日本語学習者のための辞書編集

日本語学習者のための辞書として必要な辞書項目は、読みや意味に関する情報に加えて、用法、語義ごとの例文、コロケーション、慣用句等がある。これらは、従来の紙辞書では紙面の制約があり、すべてを載せることは難しかった。その点、電子化辞書であれば、情報を自由に増やすことができるため、対応可能である。

多言語版の日本語辞書システム『チュウ太の web 辞書』では、必要に応じて、上記のすべてについての辞書情報を載せた辞書（以下、「チュウ太辞書」）を作成することにした。

「チュウ太辞書」の見出し語数は、旧日本語能力試験の出題基準（以下、「出題基準」）に準拠した 8,688 語である。

図1は、「チュウ太辞書」の「居る(いる)」の辞書情報である。読みや意味に加えて、文法に関する情報として、自動詞・他動詞の区別や代表的な活用形(マス形・テ形・ナイ形)を掲載している。また、自立語として用いられる場合と補助動詞として用いられる場合に分けて、語義の説明を載せている。その際、学習者の理解を助けるとともに、多言語に翻訳する際の便宜を考え、当該語義の同義語がある場合には、それを赤字で示している。さらに、語義ごとに例文を示すことによって、理解を促進するとともに、その使い方がわかる仕組みになっている。補助動詞として使われる場合については、辞書情報が煩瑣になるのを避けて、語義を「している」一つにまとめているが、例文は、「継続・進行・結果の存続・状態・習慣・反復」の各例を示す形をとっている。

各言語版の編集者は、語義と例文を翻訳し、翻訳が完了した語から逐次公開する仕組みになっている。すでに、英語・ロシア語・ハンガリー語・スロヴェニア語・ベトナム語に関しては、ほぼすべての翻訳が完了している。また、その他の言語においても、トルコ語・ブルガリア語・韓国語・タイ語等、20以上の言語で編集が進んでいる。

一方、「チュウ太辞書」の編集に際して、語義の翻訳や27,000に及ぶ例文の翻訳には、日本語と当該言語の双方に関する高い能力が要求され、多大な時間を要するという問題がある。そのため、簡易版でいいので、学習者の母語で書かれた辞書がほしいという強い要望が寄せられていた。また、EPAで来日した介護福祉士候補生への対応の必要性も高かった。そこで、1語1訳の簡易版辞書(以下「ミニ辞書」)の開発を開始した。「ミニ辞書」としては、フランス語・スペイン語・クロアチア語・英語等、10言語の辞書の編集が完了している。そのうち、インドネシア語・タガログ語(フィリピン語)・中国語・韓国語に関しては、EPAの介護福祉士候補生のために、介護の専門分野の語彙も加えた。

3 多言語版日本語辞書『チュウ太のweb辞書』(<http://chuta.jp/>)

『チュウ太のweb辞書』の大きな特徴は、入力文に含まれる単語の辞書引きが自動で行われることにある。さらに、a. 単語の難易度レベルの表示、b. 学習語リスト(学習履歴)の自動作成、c. 複数言語の辞書情報を同時に表示可能、といった特徴(川村 2009)に加えて、d. 入力文に対してふりがなの自動付与といった機能を持っている。これらの機能は、

いる
居る ****【いる】
[自/他] 自動詞 [活用] います・いて・いない
【動詞・自立】
1【 居る 】ある場所に存在する
【例文】
部屋にねこがいる。
2【 座る 】すわる
【例文】
いてもたってもいられない。
3【 住む 】場所を決めて生活する
【例文】
父は今大阪にいる。
4移動しないでとどまる
【例文】
「うろろろしないで、ここにいなさい。」
5家族がいる
【例文】
「私には子供が2人います。」
【動詞・非自立】
1している(継続、進行、結果の存続、状態、習慣、反復)
【例文】
今も雨が降っています。
「ほら、塀の上を猫が歩いているよ。」
その仕事はもう終わっています。
「電気がついていますから、加藤さんは部屋にいますよ。」
彼女は黒い髪をしています。
健康のために毎朝ジョギングをしています。
そのテープは何度も聞いているから、覚えてしまいました。

図1 「チュウ太辞書」の辞書情報

iPhone 等の携帯電話からでも利用可能である。

学習者は読みたい文章をテキストボックスにコピー&ペーストで入力し、利用したい言語版の辞書を指定する。また、辞書指定の際に、複数の言語を選択すれば、複数の言語版の辞書情報を同時に表示させることも可能である。そのため、当該言語の辞書編集が完了していない場合でも、英語版の辞書情報を参照することができる。言語のデフォルト値としては、入力したパソコンあるいは携帯端末で通常利用している言語が設定されている。システムは、入力された文章を MeCab (工藤 2006) を用いて形態素解析し、得られた単語情報と品詞情報をもとに各言語版の編集済みの辞書情報を表示する。図 2 が、結果画面である。ここでは、本稿の「要旨」の文章を入力し、言語は「英語」を選択している。

入力された文章	単語一覧
<p>単語に読みと意味がリンクされています。</p> <p>IT技術の進化により、辞書コンテンツの提供方法も大きく変化した。ここでは、web上で公開してきた一連の辞書開発の流れを追いながら、学習資源としての辞書のあり方について再考する。電子化辞書は、紙面の制約がないため、語義ごとの例文、用法、慣用表現、コロケーション等に関する情報が提供できる。また、それらを各言語に翻訳することで多言語版の辞書も開発可能である。学習履歴も残せるため、学習者が自らのニーズに合わせた語彙リストや辞書を作ることできる。つまり、学習者が自ら学びたい教材を用いて自由に読解や語彙学習ができるという動的学習環境が整いつつあると言える。さらに、学習者の母語から日本語を引ける逆引き辞書の作成が可能な辞書編集システムも開発し、現在、逆引き辞書の作成も進めている。こうした一連の多言語版web辞書の開発の過程で明らかになった問題点やそれへの対応方法を示すとともに、今後の可能性についても言及する。</p> <p>あなたの単語リスト</p>	<p>en</p> <p>技術【ぎじゅつ】 技術【ぎじゅつ】<small>mini</small></p> <hr/> <p>ぎじゅつ 技術<small>mini</small> technique/skill [工学]technology</p> <hr/> <p>ぎじゅつ 技術<small>***</small> 【名詞 一般】 1 [art] technical skill, expertise art, skill, technical skill, know-how, technique [例文] 技術を磨く cultivate one's skills 2 [technology] an area of knowledge devoted to the methods employed in science and industry and to pragmatic applications of these methods; pragmatic science [例文] 日本は技術大国と呼ばれる。 Japan is called a technology superpower. 科学技術、先端技術、技術革新 scientific technology / cutting edge technology, advanced</p>

図2 『チュウ太のweb辞書』の結果画面

画面左が入力された本文で、青字の単語はすべて右の辞書情報とリンクされ、各単語をクリックすると、その単語の辞書情報がスクロールアップして表示される仕組みになっている。指定された言語版（ここでは英語）の辞書について、編集が完了しているすべての辞書情報を表示する。例えば、図2で表示されている単語「技術」では、辞書情報が2つ並んでいるが、これは、英語版辞書では、「チュウ太辞書」と「ミニ辞書」の双方の編集が完了しているためである。さらに、英語とベトナム語に関しては、長岡技術科学大学の『日越工学用語辞典』の辞書情報が搭載されているため、「技術」の一般的な訳語「technique/skill」に加えて工学分野での訳語「technology」が併記されている。また、「出題基準」にない単語に関しては、便宜的に『EDR 日本電子化辞書』（以下、「EDR」）の辞書情報を表示させ

ている。これによって、英語に関しては、入力文のほぼすべての単語について辞書を表示させることができる。なお、「チュウ太辞書」「ミニ辞書」「EDR」等、表示させる辞書を限定したい場合には、入力画面で辞書の選択が可能である。「チュウ太辞書」については、見出し語の右肩にある☆印が、難易度レベルを示し、「出題基準」に準拠して1級(☆)から4級(☆☆☆☆)までを示している。語義の説明とともに、語義ごとに例文や慣用表現が表示され、各々の英訳も添えられている。

また、『チュウ太の web 辞書』は、単語の辞書情報の表示以外にも、様々な機能を備えている。まず、学習者がクリックした単語を学習履歴として画面左下の「あなたの単語リスト」に表示する。このリストの単語も右の辞書情報とリンクされているため、読解後に学習した単語の復習が可能である。また、このリストをコピーして、新たに『チュウ太の web 辞書』に入力することで、学習語のみで構成される学習者自身の辞書を作成できる。一方、「チュウ太辞書」の例文や慣用表現をクリックすれば、その例文や慣用表現の辞書引きを自動で行い表示するという機能も搭載されている。さらに、個々の学習者のニーズにあわせた細かい設定も行えるようになっている。上述した辞書を選択して表示させることもできるし、例文の情報が不要な場合には非表示にする等、表示させる辞書情報の指定も可能である。また、ふりがな機能を利用すれば結果画面の本文がルビ付きで表示される。これらの機能は、いずれも電子化辞書ならではのものである。

以上、日本語学習者のための web 辞書として、『チュウ太の web 辞書』のもつ多様な機能をごく簡単に紹介した。学習者は、これらの機能を活用することによって、学びたい教材を用いて自分なりの方法で自由に読解や語彙学習を行うことができる。つまり、電子化辞書によって、動的な学習環境の提供が可能になったと言えよう。

4 日本語学習者に必要な語彙

『チュウ太の web 辞書』は、読解および語彙学習に便利なシステムとなっているが、「チュウ太辞書」の見出し語数は、「出題基準」の 8,688 語のみであり、日本語学習者にとっては、十分とは言えない。そこで、「出題基準」にない語については、便宜的に「EDR」を活用して表示しているが、文法や用法に関する情報や例文等の情報は提供できていないというのが現状である。では、実際に日本語学習者のための辞書としては、どのような規模の辞書が必要なのだろうか。

日本語の学習者にとっての語彙リストという視点から考えた時、文章理解のために必要な語彙、コミュニケーションに必要な語彙、専門分野に必要な語彙は、それぞれ大きく異なっているはずであり、それぞれの目的に応じて取り上げるべき語彙は異なっている。

まず、文章理解のための語彙という点では、本パネルの発表者である砂川・李ほかによって作成された『日本語教育語彙表』に収録された 17,920 語のリストが有用である。この語彙表の特徴や見出し語の選定方法に関しては別稿に詳しいのでここでは省略する。また、松下(2010)による語彙リストは、国立国語研究所の「現代日本語書き言葉均衡コーパス」をもとに作成されたもので、ジャンルごとの頻度や分散度を掛け合わせた運用度係数を使って重要度のランク付けが行われている。今後は、これらのリストをもとにして読解に必要な語彙リストを作成し、それをもとに見出し語を増やしていく予定である。

一方、コミュニケーションに必要な語彙の選定に関しては、話し言葉に関する汎用性の高いコーパスの作成が難しいこともあって、研究が遅れている。また、日本国内と海外で

は、日本語を用いたコミュニケーションの目的や内容が大きく異なっている可能性も高い。そのため、例えば、ヨーロッパ在住の日本語学習者向けの語彙リストの作成には、ヨーロッパ日本語教師会との連携が不可欠である。

専門分野に必要な語彙の選定にあたっては、各分野の関係者との連携が必要なことは言うまでもない。『チュウ太の web 辞書』では、介護の分野では過去の介護福祉士国家試験のデータを活用して専門用語の収集を行い、それをもとに専門辞書の整備を行った。また、工学分野に関しては、上述した通り、長岡技術科学大学の協力を得て、『日越工学用語辞典』に収録されている工学関係の約 1 万語の辞書情報を加えることが可能になった。ただし、『チュウ太の web 辞書』にこれらの専門用語を加える際には、システムの改良が必要となった。まず、専門用語には MeCab の形態素解析用辞書にない語もあり、MeCab の辞書に新たな語彙を追加できる仕組みを取り入れた。また、複合語も多いため、辞書登録時に各複合語の構成要素にマーク付けを行い、各構成要素の辞書情報も同時に表示できる仕組み（詳細は、川村 2014 参照）を整えた。今後も多様な分野の関係者との連携により、専門分野の辞書もより充実させていきたい。

5 「理解のための辞書」から「表現のための辞書」へ

『チュウ太の web 辞書』は、読解学習の支援環境の提供を目指していたため、これまで「理解のための辞書」としての開発を行ってきた。しかし、学習者のための辞書という点から考えると、「表現のための辞書」も不可欠である。そこで、2015 年から、「ミニ辞書」の発展形として、学習者の各母語から日本語を引ける「逆引き辞書」の編集を視野に入れた辞書作りを開始した。「逆引き辞書」を視野に入れた辞書作りの概要は次のとおりである。（詳細は、川村 2016 参照）

各言語版のミニ辞書は、日本語の単語リストをもとに、各言語で 1 語 1 訳を基本に翻訳する形で作成する。単語リストには、見出し語、読み、異表記、品詞の情報に加えて、翻訳の際に参考にするために英訳が添えられている。これに対して、「逆引き辞書」の開発を視野に入れた新しい単語リストでは、次のような改良を行った。

① サ変動詞・形容動詞：見出し語として、語幹だけでなく「する」「な」をつけた形を収録する。その結果、辞書項目として、サ変動詞語幹と「サ変動詞+する」、形容動詞語幹と「形容動詞+な」をそれぞれ別に立てることにした。ただし、サ変動詞と形容動詞の語幹がそれぞれ名詞として使われることがほとんどない場合には、「する」「な」をつけた形のみを見出し語にした。

② 多義語と英訳：複数の意味がある場合、意味の違いを（ ）内に示したものを見出し語に添えることにした。また英訳についても各々の意味の違いにあわせた英訳にした。

＜例＞ 明るい bright
 明るい（性格）cheerful
 明るい（よく知っている）be familiar with

③ 用例：新たに「用例」欄を設け、（ ）内の説明だけでは多義語の意味が分かりにくい場合、より詳しい説明やその語が使われる文脈を用例欄に記載できるようにした。

図 3 が新しい単語リストであり、各言語版の編集者は、「訳語」欄に翻訳を入力する。

単語ID	見出し語	訳語	英語	備考(コメント)	用例など(参考)	見出し語読み	異表記	品詞
1100	愛想		amiable/sociable			あいそ	愛想	名詞-一般-***
1200	間(場所)		space			あいだ	間	名詞-一般-***-*/名詞
1201	間(期間)		interval		夏休みの間	あいだ		
1300	間柄		relationship			あいだがら	間柄	名詞-一般-***
1400	相次ぐ		to continue			あいつぐ	相次ぐ/あい次ぐ	動詞-自立-***-五段・イ
1500	相手(試合の)		opponent			あいて	相手	名詞-一般-***
1501	相手		partner			あいて	相手	名詞-一般-***
1600	アイデア		idea			あいであ	アイデア/アイ	名詞-一般-***
1700	生憎		unfortunately			あいにく	あいにく/生憎	副詞-助詞類接続-***
1800	合間		interval			あいま	合間	名詞-一般-***
1900	曖昧		vagueness			あいまい	あいまい/曖昧	名詞-形容動詞語幹-***
1905	曖昧な		vague			あいまいな	曖昧な	名詞-形容動詞語幹-***
2000	相まつ		interact			あいまつ	あいまつ/相俟	動詞-自立-***-五段・イ
2100	あいまって		together with			あいまって	あいまって/相俟	副詞-一般-***
2200	アイロン		iron			あいろん	アイロン	名詞-一般-***
2300	会う		to meet			あう	会う/逢う	動詞-自立-***-五段・イ
2400	合う(一致する)		to match		意見が合う	あう	あう/合う	動詞-自立-***-五段・イ
2401	合う(調和する)		to harmonize		ネクタイとシャツが	あう		
2402	合う(フィットする)		to fit		サイズが合う、靴が	あう		

図3 「逆引き辞書」作成に配慮した翻訳用単語リスト

この「逆引き辞書」を視野に入れたミニ辞書については、すでに、マレー語、インドネシア語で編集が完了している。完成した辞書を元に、「逆引き辞書」を作成し、『チュウ太のweb辞書』に、搭載する予定である。これによって、日本語と母語の双方から引ける辞書の提供が可能になる。ただし、「ミニ辞書」や「逆引き辞書」では、用法、例文、コロケーション等の情報は得られないため、将来的には、「チュウ太辞書」と連動できる仕組みに整えていく予定である。

<参考文献>

- 川村よし子 (2009) 『チュウ太の虎の巻』 くろしお出版.
- 川村よし子 (2014) 「複合語検索システムを組み入れた多言語版 Web 辞書の開発」『ヨーロッパ日本語教育』 Vol.18, pp.211-216, ヨーロッパ日本語教師会.
- 川村よし子 (2016) 「逆引き辞書の作成を可能にする辞書編集システムの構築」『ヨーロッパ日本語教育』 Vol.20, pp.285-290, ヨーロッパ日本語教師会.
- 工藤拓 (2006) 「MeCab」 <http://taku910.github.io/mecab/> (2017.12.27)
- 松下達彦 (2010) 「日本語を読むために必要な語彙とは? —書籍とインターネットの大規模コーパスに基づく語彙リストの作成」『2010 年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp.335-336, 日本語教育学会.

Looking at the Linguistic Dictionary as a Learning Resource

Jae-Ho LEE
Waseda University

要旨 Abstract

This panel looks at the concept of the “dictionary”, which is among the basic infrastructure in language learning. The panel constitutes three presentations. The first presentation offers the role and meaning of the dictionary in Japanese learning after looking at Japanese-language education in Europe. The second presentation provides a discussion about content creation in the dictionary from a standpoint of lexicological study. The third presentation talks about providing effective dictionary contents based on the IT evolution.

Compilation of Japanese Learners' Dictionaries

Yuriko SUNAKAWA
University of Tsukuba / NINJAL

要旨 Abstract

Japanese dictionaries that contain more than 100,000 headwords are now being compiled in Germany and Poland. Meanwhile, electronic dictionaries, online dictionaries and dictionary software for smart phones are being developed, and many of those are available free of charge. Another movement concerning the development of Japanese dictionary is the use of corpora for compilation. Since 2011 when National Institute of Japanese Language and Linguistics (NINJAL) released a 100 million words corpus, Balanced Corpus of Contemporary Written Japanese (BCCWJ), the number of the research on Japanese language using corpora has greatly increased. Consequently editors of Japanese dictionaries are paying more attention to corpora for dictionary compilation and they have started to compile corpus-based Japanese dictionaries. I will present a dictionary called Nihongo Kyooiku Goihyoo (A List of Basic Vocabulary for Japanese Language Instruction), which I took part in editing, as an example of corpus-based Japanese dictionaries. Then I will talk about what is expected for Japanese learners' dictionaries and what would be the future of Japanese dictionary compilation.

Content Creation for the Learner's Dictionary

Jae-Ho LEE
Waseda University

要旨 Abstract

It is very difficult to decide what kind of words and how much to record in the learner's dictionary. In order to solve this problem, corpus becomes a useful research and development resource. In this presentation, we introduce examples of "Japanese Education Vocabulary (JEV: <http://jhlee.sakura.ne.jp/JEV.html>)" constructed based on corpus. JEV is a database constructed to support learner's dictionary creation. The vocabulary of JEV was selected from a Japanese textbook and BCCWJ. JEV is created using external resources such as Nihongo-Goi-Shinmitsudo data and Bunrui-Goihyo. In addition, unique research results on difficulty of vocabulary are included. Therefore, by utilizing the appendix-like information included in the JEV, it is possible to support creation of a learner's dictionary abroad including Europe.

Providing Effective Dictionary Contents Based on the IT Evolution

Yoshiko KAWAMURA
Tokyo International University

要旨 Abstract

This presentation looks at how dictionaries as a study tool have evolved in the era of large digital databases and online processing tools. Online dictionaries can provide not only the traditional content of paper based dictionaries, but they can also provide numerous example sentences for specific semantic meanings of a word, the word and its possible collocations, notes on grammatical use, and idiomatic or common phrasal uses of the word. Beyond this general information on words and word meanings, the Reading Tutor tool is able to select material and vocabulary at an appropriate level for learners. This function has created a dynamic learning environment that more closely adapts to an individual learner's needs. Moreover, the online Reading Tutor dictionary project has moved into bilingual or multi-lingual translations to serve a range of learners from different language backgrounds. Despite the advances in this project, several problems remain. One of the issues is the semantic coverage of words that varies from language to language. It will be necessary to identify those aspects of words that are essential for differentiating meaning. The presentation will look at these kinds of developments in online dictionary tools and offer insights into potential uses for the future.

ヨーロッパ日本語学習者のライティング（エッセイ）分析：

総合的評価とマルチプルトレイト評価結果を参照して

田中 真理（名古屋外国語大学）、阿部 新（東京外国語大学）
影山 陽子（日本女子体育大学）、佐々木 藍子（国立国語研究所）
坪根 由香里（大阪観光大学）

要旨

本稿は、ヨーロッパの今後のライティング教育の方向付けへの貢献を目的として、ヨーロッパの日本語学習者のエッセイ分析を行ったパネルの報告である。「多言語母語の日本語学習者横断コーパス」(I-JAS) のエッセイ 611 編に対して 1～6 レベルの総合的評価を行った。さらに、そのうちの、ヨーロッパの学習者のデータ 193 編の中で、評価の一致率が高かった 54 編に対してマルチプルトレイト評価（「目的・内容」「構成・結束性」「日本語」の 3 つのトレイト別評価）を行った。パネルでは、このトレイト別の観点から、まず 193 編のデータの「日本語」の言語特徴の量的分析、次に 54 編のデータの「目的・内容」、「構成・結束性」面からの質的分析の結果を報告した。最後に、ヨーロッパの学習者の中で最も評価点の高かったエッセイを示し、good writing の要素について確認した。

【キーワード】 ヨーロッパの日本語学習者、I-JAS、ライティング、総合的評価、マルチプルトレイト評価

Keywords: European Learners of Japanese, I-JAS, Writing, Holistic scoring, Multiple-trait scoring

1 はじめに

1.1 本研究の背景と目的

本稿¹では、good writing 研究の一環として、これまで分析対象として取り上げられることの少なかったヨーロッパの学習者のライティング（エッセイ）を対象に分析を行った結果について報告する。ヨーロッパの学習者を十把一絡げに論ずることは難しいが、ヨーロッパの今後のライティング教育の方向付けに貢献することを目指している。

本研究に先駆けて行われた田中・久保田（2014, 2016）、Tanaka & Kubota（2015）、田中（2016a）では、母語のライティングの影響を見るため、日本でライティング教育を受けていない中国語話者、英語話者（米国）、および日本語母語話者の日本語のエッセイの「構成」について調べたが、中国語話者と日本語話者のエッセイの構成の傾向には似ている点とそうでない点があった。また、英語話者のエッセイには母語（英語）でのエッセイ・ライティングの影響が認められるものもあった。

田中（2016b）では、ヨーロッパの日本語学習者のエッセイの「読み手意識」（メタ言語、呼びかけ、終助詞、修辞疑問、マクロ構成の型）について考察した。そうしたところ、上述の中国語話者、英語話者、日本語母語話者とは異なる傾向が認められた。

そこで、今回ヨーロッパの学習者のエッセイの特徴をより深く探るべく、田中（2016b）

で使用した「多言語母語の日本語学習者横断コーパス」(I-JAS) (迫田他, 2016) のヨーロッパの学習者のエッセイを対象に、6 レベルの総合的評価と、3 つのトレイト (「目的・内容」「構成・結束性」「日本語」) から成るマルチプルトレイト評価 (それぞれ 6 レベル) を行った。本稿では、この 3 つのトレイトの観点から分析した結果を報告する。

(文責: 田中真理)

1.2 研究方法

評価対象としたデータは、I-JAS 中のエッセイデータである²。このエッセイは「ファーストフードと家庭料理」というテーマで、それぞれの良い点と悪い点を説明し、食生活についての意見を 600 字程度で書いたものである。辞書やインターネットの使用は許可されているが、日本人や教師などには助言を求めないという条件の基で書かれている。

評価方法は、まず、I-JAS のエッセイ 611 編に対して、6 名の評価者をランダムに 3 名ずつ組み合わせ、総合的評価 (1~6 レベル) を行った³。評価点は基本的に中央値で決定し、2 レベル以上の差があるときには評価者間ミーティングを行い決定した。611 編のエッセイのうち、ヨーロッパの学習者のデータは 193 編であった。この学習者の母語別の内訳は、ドイツ語 32 名、スペイン語 48 名、フランス語 12 名、トルコ語 25 名、ハンガリー語 37 名、ロシア語 39 名である。日本語能力レベルは J-CAT で 59 点から 304 点、SPOT で 30 点から 86 点の学習者である。次に、総合的評価において 3 名の評価者の評価の一致率が高かった 54 編に対して、評価者 5 名でマルチプルトレイト評価 (「目的・内容」「構成・結束性」「日本語」) を行った。評価には、マルチプルトレイト評価基準を基にトレイト別に作成したそれぞれのフローチャート (FC) を使用した。この 54 編の学習者の母語別の内訳はドイツ語 8 名、スペイン語 13 名、フランス語 5 名、トルコ語 8 名、ハンガリー語 9 名、ロシア語母語話者 11 名である。これらの学習者の日本語能力レベルは、J-CAT で 81 点から 301 点、SPOT で 37 点から 80 点である。

本稿では、マルチプルトレイト評価のトレイト別に、「日本語」では 193 編のエッセイの言語特徴を量的に分析し、「目的・内容」および「構成・結束性」では、54 編のエッセイについて、質的に分析する。

(文責: 佐々木藍子)

2 日本語

パート 1 では、I-JAS のヨーロッパの日本語学習者によるエッセイ 193 編を、総合的評価によって上位群 49 名 (レベル 5-4)、中位群 86 名 (レベル 3)、下位群 58 名 (レベル 2-1) に分け、日本語の特徴を成績群別に比較し、分析した結果を報告する。具体的には、まず、各群の言語特徴量の平均値から有意差を検定して、群間で有意差のある言語特徴を特定し (2.1)、各群のライティングにおけるそれらの違いについて考察する (2.2)。

2.1 検討する言語特徴量

まず、以下の 35 の言語特徴量⁴の群間の有意差を一元配置分散分析 (繰り返しなし) により検討した。その結果、 $p < .01$ かつ、効果量 $\eta^2 > 0.14$ の言語特徴量を選び出した (竹内・水本 2014: 50-52, 355)。選んだのは、以下のリストのうちゴシック体で表したものである。

総文字数・総段落数・総文数・第1段落の文字数・第1段落の文数・第1段落の形態素数・最終段落の文字数・最終段落の文数・最終段落の形態素数・感動詞・形状詞・形容詞・助詞・助動詞・接続詞・代名詞・動詞・副詞・固有名詞・普通名詞・連体詞・平均語数・総形態素数・異なり形態素数・内容語・名詞・その他の品詞・ひらがな・カタカナ・漢字・和語・漢語・外来語・混種語・リーダビリティレベル

上記のような群間で有意差のある言語特徴量の特定を経て、以下、異なり形態素数、総形態素数、総文字数、総文数、助詞、動詞といった言語特徴から、エッセイの量的な違い、終助詞による書き言葉と話し言葉の違い、文末表現の文体の違いの3点について述べる。

2.2 成績群別の言語特徴

2.2.1 エッセイの量的な違い

まず、量的な違いを検討する。各群の総文字数、総文数、異なり形態素数、総形態素数の平均値の差について、Mann-Whitney の U 検定による多重比較を行った。

総文字数と総文数の結果(表1)を見ると、総文字数は上位群と下位群、上位群と中位群の間で有意差が見られたが、総文数はどの群間にも有意差が見られなかった。ここから、上位群はエッセイ全体が長く、一文も長くなっていると考えられる。

表1. 群別の総文字数・総文数の平均値

	総文字数	総文数
上位群 (49 人)	646.20	17.76
中位群 (86 人)	587.21	19.03
下位群 (58 人)	536.81	18.62
U 検定による有意差検定の p 値	下位-中位 .0503	下位-中位 .55
(有意水準* =.05/3=.0166...)	下位-上位 0 **	下位-上位 .34
(有意水準** =.01/3=.0033...)	中位-上位 .0001 **	中位-上位 .04

また、異なり形態素数と総形態素数の結果(表2)を見ると、異なり形態素数も総形態素数も、上位群と中位群・下位群との間で有意差があり、評価が上がるにつれて異なり形態素数も総形態素数も多くなることが分かった。つまり、上位群では語彙のバリエーションが下位群に比べ、多いことが明らかとなった。

表2. 群別の異なり形態素数・総形態素数の平均値

	異なり形態素数	総形態素数
上位群 (49 人)	139.84	380.88
中位群 (86 人)	124.34	342.78
下位群 (58 人)	113.88	308.72
U 検定による有意差検定の p 値	下位-中位 .0149 *	下位-中位 .02
(有意水準* =.05/3=.0166...)	下位-上位 0 **	下位-上位 0 **
(有意水準** =.01/3=.0033...)	中位-上位 0 **	中位-上位 .0001 **

2.2.2 助詞による書き言葉と話し言葉の違い

次に、学習者のエッセイを形態素解析にかけ、群別に助詞の使用数を算出した。その結果、群間で使用数に違いがあることが分かった。

2.2.2.1 終助詞「ね」「よ」「か」

まず、終助詞の「ね」「よ」「か」について検討した（表 3）。上位群では下位群に比べ、「ね」「よ」などの終助詞の使用が少なく、話し言葉的な助詞の使用が減ることが分かった。また、上位群・中位群では下位群に比べ、終助詞「か」の使用が目立った。この「か」は、中位群・下位群では疑問文で使用され、上位群では修辭疑問で使われる例が目立つ。これは田中（2016b）と同様の結果である。つまり、上位群では「か」による書き言葉表現を使用していることも分かった。

表 3. 終助詞「ね」「よ」「か」の群別全使用数と各群一人当たり使用数

	「ね」		「よ」		「か」	
	全使用数	一人当たり使用数	全使用数	一人当たり使用数	全使用数	一人当たり使用数
上位群（49 人）	0	0.00	2	0.04	57	1.16
中位群（86 人）	16	0.19	10	0.12	109	1.27
下位群（58 人）	12	0.21	15	0.26	46	0.79

<か>の例

- ファーストフードと家庭料理はどちらがいいですか。（下位群：SES24）
- しかし、いくら手間がかかっても、健康的な食べ物が一番ではないだろうか。（上位群：HHG51）

2.2.2.2 準体助詞「ん」「の」

次に、準体助詞の「ん」「の」について検討した（表 4）。話し言葉的な「ん」は上位群では使用が見られず、中位群で多く見られたものの、下位群では使用がわずかしか見られなかった。これは下位群ではこのような準体助詞を使用できないためだろうと推測される。一方で、書き言葉にふさわしい「の」は上位群で使用が多く、下位群では少ない。ここでも上位群が書き言葉にふさわしい助詞を使用し、下位群では使用できない様子が見られた。

表 4. 準体助詞「ん」「の」の群別全使用数と各群一人当たり使用数

	「ん」		「の」	
	全使用数	一人当たり使用数	全使用数	一人当たり使用数
上位群（49 人）	0	0.00	187	3.82
中位群（86 人）	34	0.59	241	2.80
下位群（58 人）	8	0.14	112	1.93

<ん>の例

- ビタミンが少ないから、体にも悪いんです。（下位群：HHG31）

<の>の例

- 食生活は現代人のライフスタイルを反映するのである。（上位群：HHG26）

2.2.2.3 接続助詞「けど」「し」「から」

また、話し言葉でよく聞かれる接続助詞「けど」「し」「から」について検討した（表 5）。ここでも、「けど」「し」は上位群で少なく、中位群と下位群では使用が多く見られた。また、「から」も、上位群と中位群では少なく、下位群では多く見られた。エッセイの評価が低い群になるほど、話し言葉でよく聞かれる接続助詞が使用されることが分かった。

表 5. 接続助詞「けど」「し」「から」の群別全使用数と各群一人当たり使用数

	「けど」		「し」		「から」	
	全使用数	一人当たり 使用数	全使用数	一人当たり 使用数	全使用数	一人当たり 使用数
上位群 (49 人)	8	0.16	21	0.43	72	1.47
中位群 (86 人)	29	0.34	63	0.73	123	1.43
下位群 (58 人)	18	0.31	37	0.64	100	1.72

<けど>の例

- そして家の料理はちょっと高いですけど、とても元気はいいです。（下位群：FFR54）
- ファスト・フードは便利だけど、バーガーの内容物は牛肉だけですか。（中位群：GAT30）
- ...大丈夫だと思うけど、健康に気をつけたほうがいいと思う。（上位群：FFR10）

<し>の例

- ファーストフードは体によくないし、カロリーの高い。（下位群：TTR45）
- 自分の家で料理をすると、いい材料を選択できるし、静かな周りでゆっくり食べられます。（中位群：GAT26）
- ファーストフードは一番便利だし、あまり高くない。（上位群：FFR10）

<から>の例

- 人は忙しいからそんなによく食事します。（下位群：RRS03）
- 速く食べることは胃に悪いから、たぶん調子は悪くなる。（中位群：GAT19）
- だいたい人は料理したくないから、インスタント食品を買う人が多くなってきた。（上位群：FFR10）

2.2.2.4 接続助詞「と」「が」

さらに、「と」「が」について検討した（表 6）。ここでは、「と」は上位群と中位群で多く、「が」は上位群で多いという結果となった。エッセイの評価が低い群になるほど、書き言葉でよく見られる接続助詞の使用が少ないことが分かった。

表 6. 接続助詞「と」「が」の群別全使用数と各群一人当たり使用数

	「と」		「が」	
	全使用数	一人当たり 使用数	全使用数	一人当たり 使用数
上位群 (49 人)	40	0.82	64	1.30
中位群 (86 人)	60	0.70	79	0.92
下位群 (58 人)	23	0.40	63	1.09

<と>の例

- 一方で日本のファスト・フードは私の国に比べると全然違います。(下位群：GAT25)
- 一方で医学者によると、ファスト・フードは体によくないそうです。(中位群：GAT09)
- 健康に気を配らないといけません。(上位群：GAT12)

<が>の例

- ファーストフードがとてもべんりな食べ物ですが、あまりよくありません。(下位群：RRS01)
- これは私の個人的な考えですが、...。(中位群：GAT09)
- 日常生活ではファーストフード店も必要ですが、人々はもっと自家製料理を食べたほうがいいのかもかもしれません。(上位群：HHG25)

2.2.3 文末表現の文体の違い

最後に、文末表現の文体について検討した。

まず、文末の「です」「ます」の使用数を群別に算出したところ、上位群では「です」「ます」が少ないことが分かった(表7)。ここから、上位群では普通体でエッセイを書く傾向が明らかとなり、書き言葉らしい文末表現を選んでいることが分かった。

表7. 文末の「です」・文末の「ます」の群別全使用数と各群一人当たり使用数

	文末の「です」		文末の「ます」	
	全使用数	一人当たり使用数	全使用数	一人当たり使用数
上位群 (49 人)	84	1.71	181	3.69
中位群 (86 人)	346	4.02	468	5.44
下位群 (58 人)	251	4.33	356	6.14

次に、形態素解析によって得られた形態論情報から、活用形を析出し、活用形別の使用数を算出し、文末に出現する数を分析したところ、上位群ではそれぞれの終止形で文を終えることが多いことが分かった(表8)。この結果からも、上位群では普通体でエッセイを書く傾向が明らかとなり、書き言葉らしい文末表現を選んでいることが分かる。

表8. 文末の動詞終止形・形容詞終止形・助動詞「だ」の群別全使用数と各群一人当たり使用数

	動詞終止形 + 。		形容詞終止形 + 。		助動詞「だ」 + 。	
	全使用数	一人当たり使用数	全使用数	一人当たり使用数	全使用数	一人当たり使用数
上位群 (49 人)	227	4.63	51	1.04	58	1.18
中位群 (86 人)	245	2.85	52	0.60	32	0.38
下位群 (58 人)	100	1.72	11	0.19	10	0.17

2.3 まとめ

以上の分析から以下の3点が分かった。まず、各群の総文字数、総文数、異なり形態素数、総形態素数の差を検討した結果、上位群はエッセイ全体が長く、一文も長くなってお

り、語彙のバリエーションが下位群に比べ、多いことが明らかとなった。また、助詞の使用数の違いから、レベルが上がるにつれて、書き言葉に適した助詞の運用（終助詞「ね」「よ」の不使用・準体助詞「の」使用と「ん」の不使用・接続助詞「と」「が」の使用と「けど」「し」「から」の使用の少なさ）をしていることが確認された。特に上位群では修辭疑問の終助詞「か」を使っていることも分かった。レベルが上がるに従い、話し言葉と書き言葉の区別をつけられるようになっていくことが推測される。さらに、文末表現の違いから、下位群では丁寧体「です」「ます」の使用が多く、上位群では文末を動詞・形容詞の終止形や助動詞「だ」で終わらせるような普通体の使用が多いということが分かった。

ただし、今回の分析は言語特徴の使用傾向を明らかにしたに過ぎない。より詳細な用法の分析が必要となる。そういった結果をライティング教育に応用していく方策も検討していく必要があるが、これらは今後の課題としておきたい。

（文責：阿部新・佐々木藍子）

3 目的・内容

パート2では、「目的・内容」のマルチプルトレイト評価（MT 評価）と総合的評価（H 評価）の比較を行い、両評価結果において 2 レベル（L）以上の差があるエッセイを取り上げ検討する。

ライティングの評価観点として不可欠でありながらも、客観的な基準が示しにくいのが「目的・内容」であり、「目的・内容」の評価に焦点を当てた研究はあまり見られない。今回、MT 評価を 3 つのトレイト別で行ったことから、「目的・内容」を独立させた MT 評価と H 評価との比較をすることで、ヨーロッパ日本語学習者のエッセイにおける「目的・内容」の特徴を明らかにしたい。

3.1 「目的・内容」の MT 評価の評価基準

「目的・内容」の MT 評価として使用した FC の観点は、L1～L6 の順に「メインアイデア（比較と意見）の有無」「メインアイデアへのサポートの有無」「メインアイデアの一貫性と妥当性の有無」「社会的な視点や客観性の有無」「オリジナリティの有無」である。

3.2 「目的・内容」の MT 評価結果と H 評価結果の比較

まず、対象の 54 編を評価したところ、L1 が 5 編、L2 が 20 編、L3 が 12 編、L4 が 13 編、L5 が 4 編となり、L6 に該当するものはなかった。さらに、「目的・内容」の MT 評価と H 評価が一致しているもの（MT=H）、「目的・内容」の MT 評価が H 評価より低いもの（MT<H）、「目的・内容」の MT 評価が H 評価より高いもの（MT>H）をカウントした。その結果を表 9 に示す。

表9. MT評価結果とH評価結果の比較

	L1	L2	L3	L4	L5	計
MT=H	3 (60%)	8 (40%)	10 (83.4%)	2 (15.3%)	2 (50%)	25 (46.3%)
MT<H	2 (40%)	8 (40%)	1 (8.3%)	1 (7.7%)	2 (50%)	14 (26%)
MT>H	0 (0%)	4 (20%)	1 (8.3%)	10 (77%)	0 (0%)	15 (27.7%)
計	5	20	12	13	4	54

全体での一致率 (MT=H) は 46.3%であった。L3 では MT=H が 83.4%と高かった。L2 では、MT=H と MT<H が各 40%、MT>H が 20%と分かれた。L4 では、MT>H が 77%と多数を占めたが、L5 では MT>H のものは見られず、MT=T と MT<H が半々であった。この結果から、最初の L1 から L2 の分岐で「メインアイデア (比較と意見) の有無」が原因で評価が分かれ、次に L2 から L3 の分岐観点である「メインアイデアへのサポートの有無」においても、メインアイデアとそのサポートとの関連性で評価が分かれることが明らかになった。それらが原因で、L2 レベルでは H 評価に対して多様な MT 評価が表れている。一方、L2 から L3 への分岐点である「メインアイデアへのサポートの有無」をクリアしたエッセイは、L3 から L4 への分岐において、MT>H と評価される率が高いことから、「メインアイデアへの一貫性・妥当性」が備わっている様子が窺えた。

3.3 「目的・内容」の MT 評価結果と H 評価結果の差が大きいエッセイ

次に、MT 評価と H 評価のレベル差の大きいエッセイを取り上げ検討する。MT>H は 2 レベル差のものが 1 編 (FFR54)、MT<H では、3 レベル差 1 編 (HHG46)、2 レベル差 2 編 (RRS48、GAT30) であった。各々の H 評価と 3 トレイトの MT 評価結果、および各 MT 評価の理由を示したものが表 10 である。

表10. 4編のエッセイのH評価と3トレイトのMT評価およびその理由

	H	MT目的・内容	MT構成・結束性	MT日本語
FFR54	2	4	3	3
理由		ファーストフードと家庭料理の利点と欠点を示すのに、具体的な事例が述べられており内容が豊か。最後の一文を意見ととらえた。	構成に大きな問題はない。	日本語力に難あり。話し言葉的でレジスターにそぐわない。
HHG46	5	2	4	6
理由		結論部分で新出概念が登場し、第2段落が結論をサポートする根拠として機能していない。	メタ言語の使用が少なく、段落の役割が分かりにくい。	日本語力は高い。
RRS48	4	2	4	3
理由		「あなたは？」という問いかけのまま結論に至っており、本人の意見がよく分からない。	構成はよい。	日本語力は普通。普通体と丁寧体の混合使用が見られる。
GAT30	3	1	3	3
理由		課題にこたえていない。ファーストフードは不健康という話が契機となり現代社会のストレスやコミュニケーションの能力の話になってしまっている。	マクロ構成はあるものの、話がずれてしまっている。	語彙力はあるが、話し言葉的でレジスターにそぐわない。

MT>H で 2 レベル差があった FFR54 は、「目的・内容」の MT 評価で L4 という高評価を得て「構成」にも大きな問題はなかったものの、「日本語」の評価が原因で、H 評価で L2 となっている。これは、課題に対して主張したい「内容」が書かれ、それを伝える「構

成」についても理解して書けているが、「日本語」の力が不足しているため、それらが上手く表現できないという日本語学習者によく見られる現象である。

一方、MT<H の HHG46、RRS48、GAT30 は、「日本語」や「構成・結束性」に比べ「目的・内容」が劣ると評価されている。

例えば、以下に示す GAT30 は、非常に豊かな「内容」および「本人としての意見」はあるものの、課題への応答に問題を抱えたエッセイである。(エッセイ番号の右側の数字は「H 評価 (MT 評価 目的・内容、構成・結束性、日本語) の評価レベル」を示す。また、課題とエッセイ中のゴシック体への変換および①②等のナンバリングは分析者による。)

目的・内容が L1 のエッセイ (全文)

【課題】

私たちは日常生活で、ファースト・フードと家庭でゆっくり味わう手作りの料理を食べています。ファースト・フードと家庭料理を比較し、それぞれの良い点や悪い点などを説明して、「食生活」についての意見を 600 字程度で書いてください。

【GAT30 : 3 (I、3、3)】

皆はいつも①時間がないから、早く食べることは普通になってきたと思います。そうしたら、世界中にファスト・フードが人気になりました。ファスト・フードは便利だけど、バーガーの内容物は牛肉だけですか。さらに、②牛はいい草を食べたの？牛は元気でしょうか。そのこと皆、知らないね。

皆は、仕事で忙しいので、ラーメンなど早く食べた後で、会社に戻ります。仕事が終わって、電車で帰宅しています。さらに、家でテレビを見ながら、早く作ったインスタントラーメンを食べますね。もちろん、奇跡でも起こらない限り、体が悪くなったと思います。だから、③ストレスによる潰瘍がある人が増えてきたと思います。他に過労死のこともあります。現代の世界はもストレスの世界だと思います。今、人間の体は大切じゃなくて、仕事とお金がほうが大切になりました。最近、オーストリアでオーガニック食べ物的人气になりました。肥料を使わなくて、健康的な食べ物が増えてきたと思います。新鮮な食べ物を買って、家で友達と一緒に料理を作るのはとても楽しいです。さらに、新しい友達に会ったり、話したり、音楽を聞いたりするのはいいことですね。だから、④愛想の良くて、体もよくなるので、オーガニック・フードやスロー・フードを食べるのはいい点です。其の上、⑤現代の世界は愛想のよくなりました。皆はフェイスブックとか、ツイッターとか、ブログとかスマホとかを使うので、コミュニケーション能力が忘れてしまったと思います。

具体的に見ていくと、ゴシック体で示したように①「時間がないから～世界中にファースト・フードが人気になりました」④「愛想の良くて、体もよくなるので、オーガニック・フードやスロー・フードを食べるのはいい点です」等と課題に関連した記述がされているものの、それ以外に、②「牛はいい草を食べたの？牛は元気でしょうか」③「ストレスによる潰瘍がある人が増えてきたと思います。他に過労死のこともあります～仕事とお金がほうが大切になりました。」⑤「現代の世界は愛想のよくなりました。皆はフェイスブックとか、ツイッターとか、ブログとかスマホとかを使うので、コミュニケーション能力が忘れてしまったと思います」等と「食生活」についての意見から脱線した「本人なりの (現代社会への) 意見」のほうが強く記述されている。そのため、FC の最初の分岐点

(L1→L2) である「メインアイデア（比較と意見）の有無」で「無」と判断され、「目的・内容」MT 評価において最低レベルの L1 と評価されてしまったのである。

次に示す HHG46 は「日本語」能力は申し分ない (L6) もの、ゴシック体部分①に見られるように「結論部分で新出概念が登場し、第 2 段落が結論をサポートする根拠として機能していない」ため、「メインアイデアへのサポートの有無」が問題となり、「目的・内容」MT 評価では L2 にとどまっている。

目的・内容が L2 のエッセイ（一部分）

【HHG46 : 5 ②、4、6】

*3 段落構成（序論・本論・結論）のうちの第 3 段落（結論）部分のみを表示

...前略

現代のペースに合わせて食文化も変わり、ファーストフードという食事スタイルが世界的に広がっている。同時にファーストフードと健康問題の因果関係も指摘され、ファーストフードに対する意見は様々であろう。このような今日であるからこそ、①ファーストフードと手作り料理の競争の勝利者は結局「ファースト手作り料理」ではないかと思われる。

最後に、RRS48 は、「メインアイデア（比較と意見）の有無」のうち、「比較」は認められたものの、「意見」に関しては、序論においても結論においても①②「あなたは／が」という視点で記述されていたため、執筆者の「意見」が分かりにくいと判断され、L2 という評価となったエッセイである。

目的・内容が L2 のエッセイ（一部分）

【RRS48 : 4 ②、4、3】

*5 段落構成（序論・本論 3 段落・結論）のうちの第 1 段落（序論）と第 5 段落（結論）を表示

①あなたはファーストフードと家の料理をどちらがよく食べますか、どちらがもっと好きなのか、という質問があります。

...中略...

家の料理やファーストフードをどちらをよく食べるのを②あなたが選択しなければなりません。ですから、食べる前に料理のプラスやマイナスのことをよく考えて下さい。

GAT30 や HHG46 のような「本人なりの意見」を偏重したエッセイはアジア学習者のエッセイにはあまり見られない。田中 (2016a) が指摘するように、大規模試験への関心が高いアジアの学習者には、文章の「型」を意識し、「意見」を表明することよりも「課題」への応答を無難にまとめる傾向が見られるためだろう。それに対して、ヨーロッパの学習者のエッセイには、自身の「意見」を強く主張する姿勢や、RRS48 のように「読み手」に対して呼びかけ、議論を促したり論じたりするような姿勢が見られる (田中, 2016b)。そのような傾向は、2.2 で示した「メインアイデア（比較と意見）の有無」「メインアイデアへのサポートの有無」という分岐点で、「目的・内容」の MT 評価のばらつきが見られたことともなんらかの関係があるのではないかと。つまり、このような「意見」を軸としたライティングは、ヨーロッパ日本語学習者の「目的・内容」における特徴といえるだろう。

(文責：影山陽子)

4 構成・結束性

パート 3 では、MT 評価の「構成・結束性」の評価について分析した結果を報告する。「構成・結束性」で使った FC の評価ポイントは、下から順に「構成意識」「パラグラフ意識」「マクロ構成（序論・本論・結論）」「パラグラフ間の結束性」「序論と結論の呼応」である。評価の結果、レベル（L）1～6 の内訳は表 11 のようになった。

表 11. MT 評価を行った 54 編の「構成・結束性」の評価点の内訳

L1	L2	L3	L4	L5	L6
4	6	26	14	3	1

「構成・結束性」を見るにあたっての要素としては、「メタ言語」や文章全体のマクロ構成や展開の仕方といった「構成の型」が考えられる。以下では、この 2 つについて質的に分析する。

4.1 メタ言語

メタ言語とは、「本文の内容とは直接関係のない、文章の展開を理解しやすくするような機能を持つ表現や説明のこと」（田中・阿部，2014）で、パラグラフの最初または最後によく使われる。形式面から見ると、「まず」「以上のように」等、語・句レベルのものと、「次に～について説明する」「以上、3 つの観点から検討した」等、文レベルのものがある。また、機能面から見ると、「次に～について述べる」のような「予告のメタ言語」と、「以上、～について述べた」のように、締めくくりの役割を果たし、それまで書かれていたことを読み手に思い出させる機能を持つ「まとめのメタ言語」がある（田中・阿部，2014）。

このような機能から、「メタ言語」の使用はパラグラフ間の結束性に関係すると考えられる。FC では、L3～L5 の評価ポイントに「パラグラフ間の結束性」が関係しており、パラグラフ間の結束性が認められなければ L3、「パラグラフ間の結束性がある程度以上認められる」場合は L4、「パラグラフ間の結束性が高い」場合は L5 となっている。以下では、L3～L5 の各レベルにおけるメタ言語の使用について見ていく。

L3 の多くは、ファーストフードから家庭料理（またはその逆）に話が転換するところでメタ言語が使われず、メタ言語があっても誤用であったりする。また、予告/まとめのメタ言語はほぼ使われず、まとめ部分では「それで」や「最後に」を誤って使っているものもあった。GAT19 を見ると、序論はなく、最初のパラグラフでファーストフードについて述べ、そこから第 2 パラグラフの家庭料理に話が転換するところでメタ言語は使用されておらず、結束性が低い。また、結論部で「それから」を使用しているが、「したがって」のような帰結を表す接続詞のほうが適切だと思われる。このように、パラグラフの冒頭で、適切なメタ言語が使われないと、エッセイ全体の論理展開に関わり、読みにくくなる。

構成・結束性が L3 のエッセイ（全文）

【GAT19 : 3 (3, 3, 3)】

ファストフードを食べて見るであろうか。もちろん、人々の多くはこの実門に「はい」と答える。時間があまりない時や、A から B まで速く行かなくては行けない時、ファストフードを食べることはとても簡単で便利なことである。ファストフードについて考えたら、最初マックや KFC などに作られた食べ物だと考える。しかし、あれは体に悪い。でも、あの食べ物ばかりファストフードというものであるか。ファストフードは英語で「速い食べ物」という意味で、道や駅内やスーパーで買ったおにぎりやすしもファストフードである。

うちで自分か家族と作った食べ物は体に良くておいしい。それで、家族や友達と飲食するのはいい時である。でも、料理をするなら、長い時間が必要ながら、友達や家族といっしょに料理をして話すのは楽しめる。食材を買いに行くのはときどき物価が高いで大変である。一方で、ゆっくり食事するのも体にいいである。

それから、マックや KFC で食事するのよりうちで食べることはいいである。時間にファストフードはいちばん速いが、速く食べることは胃に悪いから、たぶん調子は悪くなる。友達とうちでゆっくり食べて話すことは、一人でどこかでファストフードを食べるのより楽しいである。今度、ファストフードを食べなくては行けない時、体にいいおにぎりやお寿司など食べようか、うちで家族と友達と食べよう。

L4 では話が転換するパラグラフ冒頭に「一方」「それに対して」「しかし」等のメタ言語が使用されているものが多い。まとめのメタ言語は、「つまり」「だから」「以上書かれた通りに」等が一部に見られるが、予告のメタ言語の使用は 14 編中 2 例のみだった。

L5 は、数が 3 編しかないため、傾向として述べることはできないが、どれもパラグラフ初めにメタ言語が使用されている。また、まとめのメタ言語は、「最後に私は言いたいことは」「その全部を考えると」「最後に」等、予告のメタ言語は「最初にいい点について話してみよう」「最後に私は言いたいことは」等が使われ、まとめのメタ言語、予告のメタ言語の使用割合が高くなっている。例えば、RRS27 のゴシックで示した箇所を見ると、次に来る内容を予告するメタ言語がパラグラフ冒頭に使用されており、構成が明示的に示されている。

構成・結束性が L5 のエッセイ（全文）

【RRS27 : 3 (4, 4, 4)】

現在の世界にはさまざまな食べ物の種類があって、自分の国を出ないで海外の料理を食べられます。そしてファーストフードの店も次々できます。それに対して、今も自家製料理が大人気です。

仕事のせいで時間があまりなくて、仕方がないでファーストフードを食べる人もいますし、自分で作ってゆっくり食べる人もいます。どんな料理がおいしいのか、健康にいい影響を与えるのかとよく争います。それでは考えて見ましょう。

最初にいい点について話してみよう。ファーストフードの場合、それは早くておいしいものを食べられることです。または、仕事の後自分で作る力がファーストフードの店にテイクアウェイできます。言いかえれば、店で注目して、持ち帰ってうちでゆっくり食べられることです。自家製料理の場合、それは入っている材料を全部知っていますので、体に良いか悪いか心配する必要はありません。そして好きな材料を選んで、好きな物が作られることもいい点です。

悪い点と言ったら、まずファーストフードにたくさんの保存料や化学調味料が入っていると言わ

れます。そのもののためファーストフードを食べれば食べるほどもっと食べたいとも考えられます。自家製料理の悪い点はもちろん時間がかかることです。ある料理を作るため一日がかかることもあります。そして、家族は大勢の人がいたら、皆が好きなものを作るのは簡単なことではありません。しかし、それはそんなに悪くありません。それをきっかけにして自分で作るのをやめないからでしょう。

最後に私は言いたいことはそれが私の意見なんですが自家製料理はもちろんファーストフードより何倍においしくて、体によくて、そして心地よいです。しかし、時々ファーストフード店に行っても、悪いことにならないと思います。

まとめると、(1) 下位レベル (L1、L2) は、パラグラフ意識もなく、結束性以前の問題である、(2) 中位レベル (L3) は、話が転換するパラグラフの冒頭で適切なメタ言語が使われていないことから、パラグラフ内の内容をまとめる意識が薄く、接続詞の使用は文と文のつながりのため、パラグラフとパラグラフとのつながりを示すものはあまり見られない、(3) 上位レベル (L4、L5) になると、誤用も認められるものの、話の転換部にメタ言語が使われ、予告のメタ言語、まとめのメタ言語も認められてパラグラフ内の内容をまとめる意識が高くなる、ということが傾向として明らかになった。つまり、本調査からは、レベルが上がるにしたがって、パラグラフ意識が現れ、パラグラフの冒頭で適切なメタ言語が使われるようになり、それが結束性と関係しているということが分かった。

4.2 構成の「型」

本節では、構成の「型」について考察する。具体的には、「マクロ構成」(序論・本論・結論)、ファーストフードと家庭料理の「比較」の展開法、食生活についての「意見」の現れ方から構成の「型」を見る。

「構成・結束性」の L1～2 ではパラグラフ意識がないので、当然マクロ構成意識もない。マクロ構成意識は L3 あたりから認められるが、序論や結論のないものもある。L4 になると、マクロ構成が明確に認められる。したがって、本節での考察は L4 以上が対象である。

4.2.1 「比較」と「意見」

「比較・対照」モードの展開法としては、Block style (B-s) と Point-by-point style (P-s) (田中・阿部, 2014) が典型的である。英語のパラグラフ・ライティングでは明示的に教えられている (Bailey & Powell, 2008 ; 田地野他, 2010)。

実際、英語話者、中国語話者、日本語母語話者のエッセイには B-s は多く認められるが、P-s は英語話者を除いて少ない (田中, 2016; 田中・久保田, 2014)。ヨーロッパの学習者のエッセイにも B-s の型は認められたが (P-s らしきものはわずか)、「比較」の展開法として意識的に書かれたものではなく、「意見」に主眼が置かれているようである。中国語話者や日本語母語話者では、「意見」は、最後の「結論」部分に付加的に述べられるにすぎないことが多かったが、ヨーロッパの学習者では、序論、本論、結論全てに現れているものもある (GAT37)。つまり、意見を述べていく中で、比較が行われているのである。図 1、図 2 は、上記の型を示す。

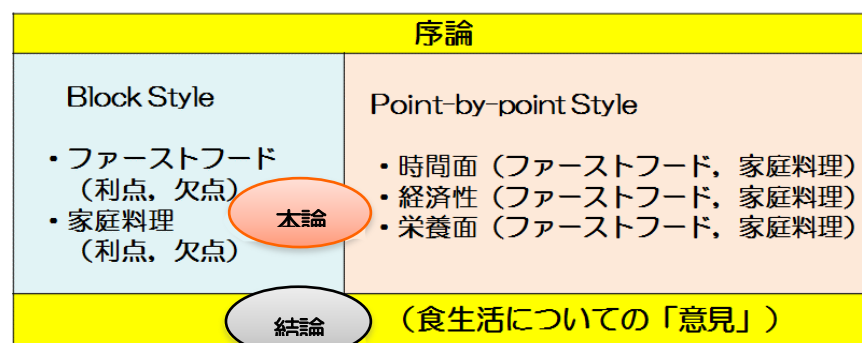


図1 日本語母語話者・中国語話者のマクロ構成：「比較」中心

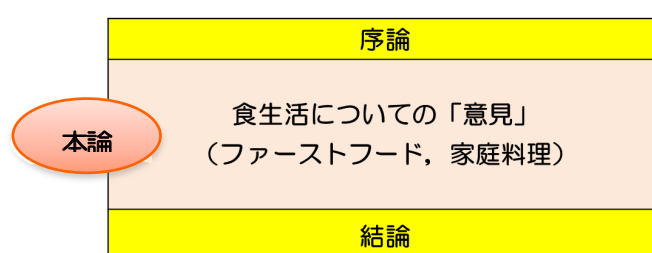


図2 ユーロッパの学習者のマクロ構成：「意見」中心

さらに、ヨーロッパの学習者のエッセイには、論を展開していく際に、「呼びかけ」（例：「次に、～を見てみよう」）等の「予告のメタ言語」や「修辞疑問」（例：「～ではないだろうか」）が積極的に使われているものが認められる。GAT37では、冒頭、3行目と序論の最後に使われている。日本語母語話者では「呼びかけ」を行うことはなく、中国語話者ではエッセイの最終部での「呼びかけ」（母語の影響の可能性）を除くと、「呼びかけ」や「修辞疑問」はヨーロッパの学習者に比較すると少ない。

GAT37では、パラグラフの冒頭が「呼びかけ」で始まり、パラグラフの最後に「修辞疑問」が投げかけられている。そして、それに続くパラグラフ（「もちろん」で始まるパラグラフ）で適切に応えられていて、効果的な論理的展開となっている（図3参照）。

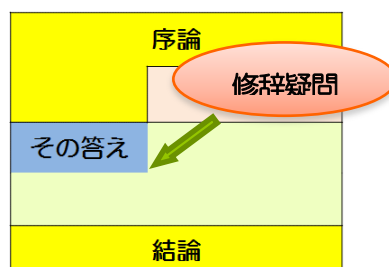


図3 ユーロッパの学習者の論理展開の例（修辞疑問）

だが、その次の「しかし」で始まるパラグラフにはうまく繋がっておらず、論理展開に支障を来し、読み手を混乱させる。したがって、パラグラフ間の結束性や論理展開を決める冒頭のメタ言語は重要だと言えよう。

ヨーロッパの学習者の例（呼びかけ、修辞疑問、意見、「メタ言語」）

【GAT37 : 4 (4, 4, 4)】

ライフスタイルを表すもの「フード」

ファストフードを食べる理由は何ですか。「暇なときは家庭料理、忙しいときはファストフード」という理由を挙げる人が多い。なぜかこのファストフードはご飯を作る時間がない人にしか食べられていないという印象をつけるが、ファストフード店をよく通っている人たちはみんなそうか？私の意見ではファストに作ったものの与える感じは一言で「めちゃくちゃ」と言える。ファストフードは栄養が少なく、よく食べると病気になりやすくなると批判する人が大勢いる。それを分かっても食べる消費者がいるのはなぜだろうか。

もちろん、家庭料理を作るのはずいぶん時間がかかるし、普段に作る量は多くて一人暮らしにとっては高いし、ファストフードを手に入れるのと比べれば料理をするのは難しいかも知れないが、一日に最低二回ゆっくりしながら、料理をするのも自分で体にいい材料を選べるのも健康的にいいものだ。

しかし、ファストフードの自分の国との全然違う味が気に入る点が人の心もとらえると思うけど、料理をせず、おいしいご飯をとれることの便利さとマスコミの広告が人にファストフードを食べさせるのが一番強い影響だと決まっている。…… 以下略

4.2.2 「構成・結束性」が L6 のエッセイ

最後に、「構成」が L6 のエッセイを紹介する。HHG51 は、「総合的評価」「目的・結束性」「日本語」が L5 で、今回分析した 54 編のヨーロッパのエッセイの中では最高点であった。

「構成・結束性」が L6 のエッセイ

【HHG51 : 5 (5, 6, 5)】

食習慣・ファストフード店と肉食

この頃、特に若者に、ファストフード店が人気があるそうである。利点がたくさんあるらしい。サービスが速く、値段も安く、おまけになんでも美味しい。だが、お母さんが作ってくれた家庭料理はそうではないだろうか。ちなみに健康はどうなるだろうか。

ファストフードは確かに美味しいが、体に悪いから気をつけた方がいい。ファストフードを多く食べると、太る可能性が高くなる。それはファストフード店でカロリーが高い食品ばかりが売られているからである。食品の味付けも美味しくできており、量が普通少ないからハンバーガーを一個食べると、お腹がいっぱいにならない。したがって、食べ物をたくさん買い、結局たくさん払うことになってしまう。

それに対して家庭料理は全然違う。ファストフードに比べて調理時間は家庭料理の方が長くなる。それに家庭料理だから、自分で作らなくてはならない。しかし、いくら手間がかかっても、健康的な食べ物が一番ではないだろうか。ファストフードは何が入っているか分からない。むしろ知らない方がいい。だが、脂肪や不自然なものがたくさん入っているのは確かだ。

家庭料理なら栄養のバランスをよく考え材料を自分で選ぶ。量も多く、おかわりもできる。そして、お母さんやお祖母さんや恋人、つまり家族が作ってくれた料理が一番美味しいと思う。

二度とファストフード店に行ってはいけないだと言わない。たまには行ってもいいと思う。だが、いつも自分の健康を考えて食べよう！

マクロ構成は、序論、B-s（ファーストフード・家庭料理）の本論、結論から成る。序論はファーストフードで始まり、序論の最後で「だが、お母さんが作ってくれた家庭料理はそうではないだろうか。ちなみに健康はどうなるだろうか」という修辞疑問や疑問文を投げかけている。そして、次のパラグラフで「ファーストフードは確かに美味しいが、体に悪いから気をつけた方がいい。ファーストフードを多く食べると……」と適切に応えている。また、その次のパラグラフの冒頭では「それに対して」というメタ言語も適切に使われ、「家庭料理」に話が移っている。さらに、次の「しかし、いくら手間がかかっても、健康的な食べ物は一番ではないだろうか」という問いかけに対しては、「ファーストフードは何が入っているか分からない。むしろ知らない方がいい。……」と自問自答して完結させている。この「むしろ知らないほうがいい」のような、冷静あるいはやや冷ややかに感じられる書き方にも余裕が感じられる。結論部の日本語に誤用（行ってはいけないだ）があるが、序論で述べた「健康」というテーマを繰り返しており、序論と結論の呼応が認められる。このように、good writing にマクロ構成と結束性は不可欠であり、メタ言語はその有効な手段の1つだと言えよう。

以上、MT 評価の「構成・結束性」のレベルに基づいて、メタ言語と構成の型について述べた。「構成・結束性」だけでなく、他のトレイトもあわせて結果を詳細に見ると、「日本語」より「構成・結束性」の方が高いものや、反対に、「日本語」より「構成・結束性」の方が低いものもあった。日本語力が高くても、「構成・結束性」が悪ければ読みにくくなり、逆に、日本語力が不十分でも、「構成・結束性」が高ければ読みやすいエッセイになる。教育現場では、構成意識を高め、適切にメタ言語が使えるように指導することが必要であろう。

（文責：田中真理・坪根由香里）

5 おわりに

以上、ヨーロッパ日本語学習者のエッセイを分析した結果について報告した。本パネルパート1の「日本語」では、レベル（成績群）別のエッセイの言語特徴を検討した。まず、量的特徴として、レベルが高くなるとエッセイ全体も一文も長くなり、語彙も豊かになることが分かった。また、レベルが高くなると、書き言葉に適した助詞の運用をしていることが確認された。特に上位群では修辞疑問の終助詞「か」が使われている例が見られた。さらに、レベルが上がると丁寧体より普通体が多く使用されることが分かった。助詞や文末表現の分析からレベルが上がると、レジスター意識が高まることが示唆された。ただし、こういった特徴がヨーロッパの学習者に限った特徴かどうかということまでは今回は検討できていない。今後の課題としたい。

その一方で、パート2「目的・内容」、パート3「構成・結束性」では、アジアの学習者とは異なる点が認められた。例えば、ヨーロッパの学習者は自分の「意見」を明確に持っていて、それがエッセイの根幹を成している。それは「構成」にも表れていて、筆者らがこれまで接してきたアジアの学習者のエッセイの型とは異なる。修辞疑問を使って論が展開されているものも認められる。ヨーロッパの学習者を十把一絡げに論ずることはできないし、おそらく「国」というよりも、それぞれの「機関」によってライティング教育事情、教育方法も異なるのだと思う。しかし、そういった点を勘案しても、上記の特徴にはヨー

ロッパの母語での口頭やライティングのレトリック教育や思考法が関係しているのではないかと推察される。さらには、「課題」重視か「意見」重視かといった評価との兼ね合い（パート2）や大規模試験等への対策と関係する（田中，2016a）可能性もある。

独自の「意見」の展開と、アカデミック・ライティングの「型」とは矛盾した面を持つかもしれない。しかし、日本語が十分でない場合には「型」が読み手の理解の助けになることは事実であり、また、オリジナルな構成（展開）は、その書き手の背景のレトリックを知らない読み手には、「読みにくい」と評価されてしまうこともありうる（cf. 田中・長阪，2009）。ましてや日本語が十分でない場合、読みにくいと捉えられる可能性は高くなる。

また、今回のエッセイは辞書を使用して書かれたのだが、メタ言語の間違い等には辞書の影響（母語と目標言語とのずれ）が出ている可能性も推察された。パネルでは、最後に全データ（611編）でもっとも評価の高かったエッセイを示し、good writing の要因についても確認したが、紙幅の関係で、それについては稿を改めたい。

（文責：田中真理）

注.

¹ 本稿は、パネル発表の3つの発表、「ヨーロッパ日本語学習者のエッセイの日本語の言語特徴」（阿部新・佐々木藍子）、「目的と内容」におけるマルチプルトレイト評価とホリスティック評価の関係性」（影山陽子）、「ヨーロッパ日本語学習者のエッセイの構成・結束性」（田中真理・坪根由香里）を1つの論文に集約したものである。

² 本稿で分析したエッセイには I-JAS の未公開データも含まれている。

³ 200字以下のエッセイは評価対象から除外した。

⁴ 言語特徴量は長谷部陽一郎氏（同志社大学）の協力による算出である。

<参考文献>

- Bailey, E. P., & Powell, P. A. (2008). *The Practical writer* (9th ed.). Boston, MA.: Wardsworth.
- Tanaka M. & Kubota S., (2015, November) *Being a Good Writer in Japanese: Analysis of Japanese Academic Writing Organization from L1 and L2*. Paper presented at the 14th Symposium on Second Language Writing. Auckland, New Zealand.
- 迫田久美子・小西円・佐々木藍子・須賀和香子・細井陽子（2016）「NINJAL-多言語母語の日本語学習者横断コーパス International Corpus of Japanese as a Second Language」『国語研プロジェクトレビュー』第6巻3号，pp.93-110.
- 竹内理・水本篤編著（2014）『外国語教育研究ハンドブック【改訂版】研究手法のより良い理解のために』松柏社.
- 田地野彰・ティム スチュワート・ダビッド ダブルスキー（2010）『Writing for Academic Purposes 英作文を卒業して英語論文を書く』ひつじ書房.
- 田中真理（2016a）「日本語教育の立場から L1, L2 双方向から考える日本語アカデミック・ライティング：「構成」面について」In K. Oi, B. Horne, M. Narita, Y. Itatsu, M. Abe, Y. Kobayashi & M. Tanaka (Eds.). *ESL Writing in East Asia: Practice, Perception and Perspectives*, 4.1. (pp.134-153). Shobi Printing Co. Ltd.
- 田中真理（2016b）「学習者のエッセイに表れた書き手の「読み手意識」」パネル発表 田中真理・迫田久美子・野田尚史（2016）「日本語学習者コーパスにおける対話—ロールプレイ，メール，エッセイの分析を通して—」『ヨーロッパ日本語教育 20 2015 ユーロ

-
- ッパ日本語教育シンポジウム報告・発表論文集』, pp.113-119. ヨーロッパ日本語教師会.
- 田中真理・阿部新 (2014) 『Good Writing へのパスポート—読み手と構成を意識した日本語ライティング』 くろしお出版.
- 田中真理・久保田佐由利 (2014) 「アカデミック・ライティングの構成面について : L1, L2 双方向からの考察」 *CAJLE 2014 Conference Proceedings*, pp.163-173.
- 田中真理・久保田佐由利 (2016) 「日本語アカデミック・ライティングに規範は必要ないか : 「構成」面の分析に基づく提案」, *CAJLE 2016 Conference Proceedings*, pp.263-274.
- 田中真理・坪根由香里 (2011) 「第二言語としての日本語小論文における good writing 評価—そのプロセスと決定要因—」, 『社会言語科学』 14-1, pp.210-222.
- 田中真理・長阪朱美 (2009) 「ライティング評価の一致はなぜ難しいか—人間の介在するアセスメント」, 『社会言語科学』 12-1, pp.108-121.
- 坪根由香里・田中真理 (2015) 「第二言語としての日本語小論文評価における「いい内容」「いい構成」を探る—評価観の共通点・相違点から—」, 『社会言語科学』18-1, pp.111-127.
- マルチプルトレイト評価基準改定版 (田中・長阪, 2006/2013) : <<http://nihongo.nufs.ac.jp/teacher/39.html>> (2016 年 11 月 7 日).

【コーパス】

「多言語母語の日本語学習者横断コーパス」 (International Corpus of Japanese as a Second Language : I-JAS).

<謝辞>

本研究は、科学研究費基盤研究 (B) 26284074 「日本語ライティング評価の支援ツール開発 : 「人間」と「機械」による評価の統合的活用」 (田中真理代表) 及び同基盤研究 (A) 16H01934 「海外連携による日本語学習者コーパスの構築および言語習得と教育への応用研究」 (迫田久美子代表) の研究の一部である。

Analysis of essays by European learners of Japanese as a Second Language:

Examining results of holistic rating and multiple-trait rating

Mari TANAKA

Nagoya University of Foreign Studies

Shin ABE

Tokyo University of Foreign Studies

Yoko KAGEYAMA

Japan Women's College of Physical Education

Aiko SASAKI

National Institute for Japanese Language and Linguistics

Yukari TSUBONE

Osaka University of Tourism

Abstract

This panel reported findings from analyses of essays by European JSL learners, drawn from the International Corpus of Japanese as a Second Language (I-JAS). We performed a holistic rating of levels 1-6 to 611 essays from I-JAS. Of these, we found 193 European learners' samples, and applied multiple-trait rating to 54 samples. The traits are "Japanese Proficiency," "Purpose and Content," and "Organization and Cohesion." The results were reported from three perspectives. For "Japanese Proficiency," we divided the 193 samples into three groups: high (scores of 4 & 5), middle (score of 3), and low (scores of 1 & 2). We compared linguistic features found in essays of each group, and analyzed the differences. For "Purpose and Content," we provide representative examples of writing for each level, and show a relationship between holistic rating and MT rating. We found a 46% concordance between H and MT ratings. For "Organization and Cohesion," we analyzed macro-organizational essay patterns, along with the meta-language, referring to the levels. It was suggested that even if Japanese proficiency was inadequate, high organizational awareness and use of appropriate meta-language could make learners' essays readily comprehensible. This study aims to contribute to developments in Japanese writing education in Europe.

Linguistic features of Essays by European Learners of Japanese as a Second Language

Shin ABE

Tokyo University of Foreign Studies

Aiko SASAKI

National Institute for Japanese Language and Linguistics

Abstract

In the “Japanese Proficiency” part, we analyzed Japanese linguistic features of 193 essays from the I-JAS corpus of European learners of Japanese language by comparing three groups based on holistic rating: 49 rated high (L4-5); 69 rated middle (L3); and 58 rated low (L1-2). We came to three sets of findings.

First, concerning quantitative measures, the high group’s essays and sentences were both longer than those of the low group. The high group also had more variety of and higher total number of morphemes; the high group had greater variety of vocabulary as well.

Second, we found differences in the number of particles used. We found that the higher the holistic rating, the less the use of particles that are more spoken expressions.

Finally, we calculated the number of the use of conjugated forms of verbs, adverbs and copula “da” found at the end of sentences. We found more forms that better fit written expression at the sentence endings in the essays of high group than in those of low group.

From this analysis, we learned that the high group uses expressions fitting the written word, diverse expressions, and has longer compositions.

The relationship between multiple-trait rating of "Purpose and Content" and holistic ratings

Yoko KAGEYAMA

Japan Women's College of Physical Education

Abstract

This report investigates the relationship between multiple-trait ratings (MT) of "Purpose & Content" and holistic (H) ratings for 54 essays of European learners of Japanese as a second language in the I-JAS; essays compared fast food and home cooking, and offered opinions on food in daily life.

For MT rating, we used a flow chart designed around MT rating standards. Points were assigned by Level (L) 1-6 from lowest to highest for presence or absence of the following: main idea (comparison and opinion); support for the main idea; consistency and appropriateness of the main idea; social perspective and objectivity; and originality. The essay levels were distributed as follows: 5 L1s, 20 L2s; 12 L3s; 13 L4s; 4 L5s; and none at L6.

The results of the rating relationships show:

(1) H and MT ratings for "Purpose & Content" aligned for 25 of 54 essays, for a 46% concordance

rate.

(2) Results by level show that for the middle group on MT ratings for "Purpose & Content" (L3), there was a 83.3% concordance between H and MT ratings.

And there are 4 specific writing samples which indicate 2 to 3 points gap between H and MT "Purpose & Content" ratings.

Title Organization and Cohesion of Essays by European Learners of Japanese as a Second Language

Mari TANAKA

Nagoya University of Foreign Studies

Yukari TSUBONE

Osaka University of Tourism

Abstract

In the "Organization and Cohesion" part, we analyzed macro-organizational essay patterns, along with meta-language learners used, referring to the level of multiple-trait rating for "Organization and Cohesion."

First, meta-language concerns cohesion between paragraphs, and relates to ratings principally of L3-L5. Most writers at L3 did not use meta-language when changing topic, or even if they had meta-language, it was misused. At L4, writers used meta-language at the beginning of paragraphs when they switched topics, and at L5, writers used meta-language at the beginnings of paragraph that announced content to follow, and the essays had clear organization.

Next, we examined organizational patterns such as macro-organization, method of developing comparisons (Block style: B-s and Point-by-Point style: P-s), and way of expressing their opinions. We found that half lacked awareness of paragraphs and macro-organization. For L3 and higher, we saw B-s and P-s patterns. For L4 and higher, B-s patterns and opinions were clearly recognizable, and for L5, there was correspondence between formal paragraphs and content, and paragraph organization was easy to follow.

In our results, it was suggested that even if Japanese proficiency of learners was inadequate, high organizational awareness and use of appropriate meta-language could make learners' essays readily comprehensible.

The next generation of language education: technology and pedagogy side-by-side

AIKAWA, Takako

Massachusetts Institute of Technology, USA

Alessandro MANTELLI

Università Ca' Foscari Venezia, Italy

Marcella MARIOTTI

Università Ca' Foscari Venezia, Italy

Abstract

The goal of this panel is to urge language teachers to re-think the design of our language curriculum and pedagogy while exploring innovative learning activities for the next generation. To this end, we first introduce two types of learning applications that are under development. The first application is designed to enhance the receptive skills of reading and listening through different interconnected media. User data gathering, multi device usability, and maintainability and sustainability will be addressed.

The second application enhance the productive skill of writing. It identifies the mistake(s) made when writing a sentence, and it also provides meaningful feedback to the learner. It utilizes the grammar knowledge crowdsourced from Japanese language teachers and natural language processing (NLP) technology. We will demonstrate what types of grammar rules have been acquired through this crowdsourcing and explain how these rules are being fed into the application's system, using NLP.

The first two papers demonstrate that technology has advanced enough to enhance not only learners' receptive skills but also productive skills. The third paper discuss how language teachers can 'survive' technology and show how rapid advancement of new technologies might drive toward the de-standardization of teaching, the professionalization of teachers, and critical education.

JALEA: a highly maintainable Japanese Learning Web Application

Alessandro MANTELLI

Università Ca' Foscari Venezia, Italy

Abstract

The paper aims to present the ICT characteristics of JALEA [Japanese LEArning system] (Mariotti, Mantelli, Lapis, 2016), an innovative web tool for the acquisition of the Japanese language dedicated to higher education learners with a learner-centered approach based on self-guided discovery of grammar structures and words' meaning. This tool has been developed focusing on the principles of adaptability and maintainability: it is usable on several platforms (PC, tablet and smartphones) and thanks to the implementation of an area accessible to maintainers that includes

several automatization features, text and multimedia content can be easily added and modified also by personnel with low ICT knowledge or skills. Data collection features are also present to allow for the acquisition of statistics about learner usage, the analysis of which can help improve the system and the related learner experience.

Keywords: Japanese Language; e-Learning; Foreign Language Education; Instructional Design; Authentic Learning in Interactive Media; Digital Humanities.

【キーワード】 日本語教育、eラーニング、言語教育、インストラクショナル・デザイン、デジタルヒューマニティーズ

1 Introduction

JALEA [JAPANESE LEARNING system] (Mariotti, Mantelli 2016) is a web tool for the acquisition of Japanese language that addresses the limits related to conventional didactic tools, such as grammar reference books or course textbooks for Japanese language learning, that are mainly:

- Fragmentation of separate reference tools (words dictionary, Sino-Japanese characters dictionary, grammar reference)
- Artificial materials created with the purpose of preparing to speak a different language rather than encouraging a direct engagement with a foreign language as in real life.
- Constrictive, tedious and time-consuming method based on a top-down predetermined teaching path.

JALEA is the natural evolution of an earlier project called BunpoHyDict (Mariotti 2008, 2011), which basically addresses the problems mentioned above but lacked 3 important points that have been implemented in JALEA.

1. Automatic user data collection the analysis of which can help improve the learner experience
2. Usability through different devices such as PC, tablets and smartphones
3. A developmental approach focused on project maintainability and sustainability, for instance by creating a layer for managing texts and content requiring less effort and time.

JALEA has been conceived both for use by self-learners without any assistance, and as a support tool by foreign language teachers in class. The main concept behind this web application is that the learner can enjoy autonomous discovery of the language without being limited to specific language levels or units. Presently JALEA is written in Italian, as it addresses mainly the B.A. students of the Ca' Foscari University of Venice, but its approach and structure can meet equally well the needs of students of Japanese from any language background.

2 JALEA implementation research questions

In the present paper, I will discuss the main ICT aspects of JALEA, however details about code implementation and development will be avoided as they are outside the scope of this paper.

JALEA implementation research questions can be divided into 3 points as below:

1) Maintainability

1. How can the development time be minimized to cope with limited funds and to grant faster updates?
2. As a project that grows exponentially because of the constant updates, how can it be maintainable and sustainable?

2) Adaptability

1. How can it be used on different devices (PC, tablet and smartphone as well)

3) Data collection

1. How can data related to learner navigation be gathered so as to improve learner experience?

2.1 Maintainability - minimizing development time

JALEA has been developed as a PHP application in a LAMP stack. LAMP is an acronym for Linux Apache MySQL and Php. It means that the application resides in a Linux OS based server, and the http server is Apache. MySQL is the database used and the server-side language in this case is PHP.

As in any typical Web Application, the user can access by using a browser on a PC/Mac or tablet/smartphone through the internet. Files and data are saved respectively in the Linux filesystem and in the database. Each request is interpreted by PHP which generates an html page on the fly to be returned to the browser. The code has been organized with the architectural pattern MCV (Model, Controller, View) through the implementation of the Codeigniter framework.

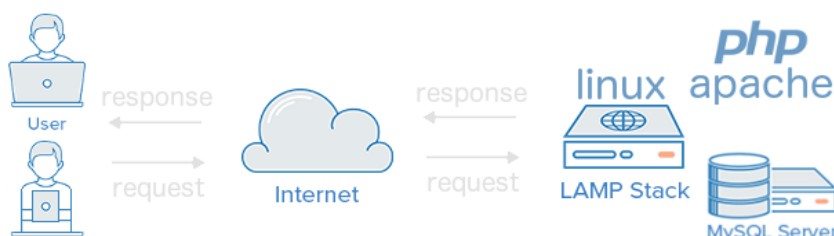


Figure 1: JALEA architecture scheme

JALEA makes use of different technologies, often in the form of APIs (Application Program Interface). Some are on the client side and are used directly in the browser, others are on the server side, and thus are implemented in the server.



Figure 2: Jalea Main Components details scheme

To solve the problem of maintainability of the software from a development perspective, it has been decided to use several open-source or free-to-use external components in the form of APIs. By doing so, it is not necessary to build everything from scratch thus reducing the development time and cost. I am going to describe below the main API components that are the base of some special functionalities of JALEA.

2.1.1 YouTube API

The YouTube API allows to play video, synchronize subtitles script with a video item and jump to the required point of the video. In JALEA this functionality is used in the video section.



Figure 3 Screenshot of the video section

With the implementation of this API, it is possible to synchronize the script (displayed in the right part of the image above) with the video. It is also possible to change the video speed. By pressing the time link on the left of the screen the video automatically jumps to the indicated time. However, it is still necessary to prepare a script with the subtitles and the corresponding timetrack but thanks to the API is possible to perfectly bind the timetrack to the video without any gaps.

2.1.2. Text-To-Speech API

In JALEA, it is possible to click on the icon on the left of each example sentence and hear it pronounced with a synthesized voice. It is also possible to match some of the sentences with samples pronounced by a real speaker, but as it takes a lot of the time to prepare real voice samples for each sentence, it has been decided to use a Text-to-Speech API to automatically convert the text to speech when an authentic voice sample is not present.



Figure 4: Example sentences. By clicking on the grey colored speaker icon on the left, the sentence is automatically convert in synthesized speech.

The Text-to-Speech conversion is obtained thanks to the free API released by DOCOMO¹. In the settings of this API it is possible to select from 6 different character voices and to change emotion, level, pitch and speed.

2.1.3. KanjiVG e DMAK

In JALEA, by activating the “Dictionary” function, it is possible to position the mouse in any lexical item of the example sentences to activate a popup frame with the Italian translation of the sentence and the character-drawing animation as shown in the image below.

To obtain this effect, all the SVG² shapes provided with the project KanjiVG³ have been implemented.



Figure 5: Kanji animation of a lexical item⁴ that has been selected in the “dictionary” mode

Each SVG shape is then processed with a JavaScript⁵ library⁶ called DMAK⁷ that draws each single vector shape at a certain speed (configurable through library parameters) thus creating the animation effect.

2.1.4 A4Edu custom API

The a4Edu (Asian languages for education) API is a custom API that I built from scratch to allow each JALEA lexical item in a sentence to connect to the a4Edu (Mantelli, Mariotti 2016) Japanese - Italian online dictionary, developed from the former ITADICT (Mariotti, Mantelli 2011).

The API passes the selected lexical item and its grammatical function⁸ to an API that functions as connector between JALEA and a4Edu. Then, an a4Edu dedicated library returns the most relevant Italian translation (when present in the dictionary) to JALEA. In case of *Kanji* compounds, in most of the cases it is sufficient to look it up in the a4Edu dictionary and return the correspondent translation. In the case of Kana words, the lexical item is searched in the dictionary along with its grammatical function to avoid misinterpretation. Let's take for example the case of *さん* *san* that can mean both ‘three’, as well as the honorific suffix (Mr., Ms.) for names. The system can easily misinterpret it, unless the programmer informs the system with specific indications about its grammatical function.

In the image below, I provide one example of what has just been described. The lexical item *さん* is correctly interpreted as the corresponding honorific suffix and the corresponding Italian translation

is returned.

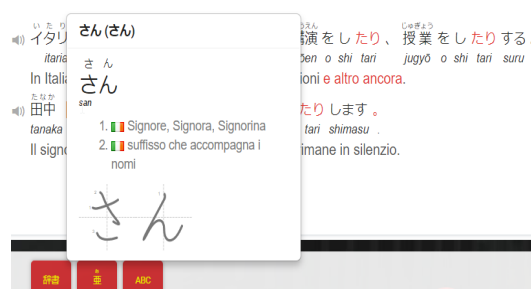


Figure 6: Correct translation for the lexical item “san” in 田中さん tanaka san

2.1.5 MeCab integration

In JALEA all the Japanese content of the examples is converted in morphemes with MeCab⁹ and then rearranged in larger lexical items with the implementation of a custom library that I created. It is thus possible to prepare content for JALEA just in *kana-kanji majiri*, and also have the corresponding transcription in *hiragana* and *rōmaji*. This means that a lot of time and effort can be saved during the content preparation.

Hiragana and *rōmaji* transcription can be turned on/off on the fly by pressing the interface buttons at the bottom of the page.



Figure 7: Hiragana and rōmaji are automatically generated and can be turned on/off by pressing the corresponding buttons

2.2 Maintainability - easy content management

To add, update and delete content, a complex but easy-to-use control panel area has been created. By accessing this area, it is possible to add content, examples as well as images and videos as shown in the images below.



Figure 8: Example of the backoffice area for the video section of JALEA

As each grammar description page of JALEA is identified by a tag, to create a link between a portion of the text and its description page, it is sufficient to wrap this text with the corresponding tag. Thus, there is no need for the editor to look for the URL of the related grammar explanation page to link to each highlighted item, nor to write complex html code. Once a word is wrapped by the content manager with a JALEA tag, the system automatically creates a link to the corresponding page.

2.3 Adaptability

To automatically adapt JALEA content to the size of multiple devices, all the layouts have been created using the Bootstrap framework¹⁰. This complex framework allows for the creation of adaptable blocks of content that automatically rearrange their position when the window/screen size changes.

Thanks to this framework it is possible to resize the content of JALEA to adapt the content to a smartphone or tablet screen. This technique takes the name of responsive design.

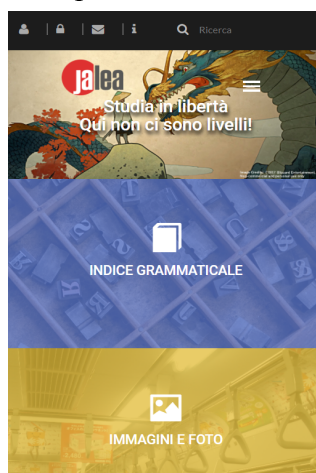


Figure 9: JALEA layouts on smartphones of different sizes

3. Data Collection

To gather data about user usage and experience in JALEA, we must ask the user to log in to use the application. To be sure that no fake logins are used and to avoid the annoyance of the registration process, the login authorization API of the users' University must be connected to JALEA. The downside of this implementation is that only students and personnel of a specific University can use JALEA.¹¹

Collected student data include name, age, address, academic year, exam grades and graduate or undergraduate status. Students name are encrypted so to assure privacy.

We will disclose data about JALEA usage in the near future, since I am preparing some satisfaction surveys to be compiled directly from the JALEA site to gather further information from the users.

4. Future

There are still some aspects of JALEA that we need to improve in the future. The in-site search functionality is one of them. At the present moment, it is possible to search using simple keywords or to do complex searches by matching one particular multimedia type or tag as in the images below.

Figure 10: Search by keyword, examples, images or video

Figure 11: Search by grammar tag

We want to improve the search functionality by highlighting the searched word in the text so that it is easy to identify and by extending the search also to external sites if the keyword is not found. To do so we are planning to connect JALEA with other external online dictionary sites through dedicated APIs and to display the search results inside the JALEA window. The basic idea is to have learners consider JALEA as starting point for all kinds of searches about Japanese grammar and dictionary.

Secondly, we are planning to add several kinds of online exercises to practice Japanese grammar and AI-driven natural language communication and to connect JALEA directly to Prof. Aikawa's AI Tutor. This will enable students to automatically check his/her composition or exercises, as will be presented in the next paper.

Notes

- ¹ Docomo Text-to-speech API are distributed free of charge and available at the following page: https://dev.smt.docomo.ne.jp/?p=docs.api.page&api_name=text_to_speech&p_name=api_reference&lang=1
- ² Scalable Vector Graphics (SVG) is an XML-based vector image format for two-dimensional graphics with support for interactivity and animation
- ³ KanjiVg (<http://kanjivg.tagaini.net/>) is a project by Ulrich Apel which provides a SVG file that gives the shape, direction and of each of its strokes for each *Kanji* and *Kana* character
- ⁴ For 'lexical item', we consider a morphologic semantic item, very similar to the concept of word for European languages. See Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Language Teaching Publications. Hove, England
- ⁵ JavaScript is a language implemented in the browser (such as Chrome, Firefox or Explorer) that is used to make pages interactive. It also provides animation functionalities and real-time page element rearrangement.

-
- ⁶ A collection of computer routines that a program can use.
- ⁷ Dmak By Matthieu Bilbille: (<https://github.com/mbilbille/dmak>).
- ⁸ It will be discussed in the next paragraph.
- ⁹ MeCab (<http://taku910.github.io/mecab/>) is an open source Part-of-Speech and morphological analyzer for the Japanese language. It divides the sentence in morphemes and returns a map of such morphemes with the corresponding *kana* readings.
- ¹⁰ Originally created by a designer by “Twitter” developers in 2010, Bootstrap has become one of the most popular front-end frameworks and open source projects in the world.
- ¹¹ Actually available only for Ca’ Foscari University of Venice.

References

- Apel, U., <https://kanjivg.tagaini.net>, 2017.11.01.
- Baturay, M. H. and Birtane, M. (2013). Responsive Web Design: A New Type of Design for Web-based Instructional Content. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 106: 2275-2279.
- Chou, C. (2003, 06). Interactivity and interactive functions in web-based learning systems: A technical framework for designers. *British Journal of Educational Technology* 34(3): 265-279.
- Lewis, M. and Gough, C. (1997). *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. Heinle/Cengage Learning.
- Macdonald, C. J., Stodel, E. J., Farres, L. G., Breithaupt, K. and Gabriel, M. A. (2002). The demand-driven learning model as a standard for web-based learning. *ELearn* 2002(12): 3.
- Mariotti, M. (2011). ‘Insegnamento della lingua giapponese e studi giapponesi: Didattica e nuove tecnologie’. On *E-learning 2.0 and BunpoHyDict. Nihon-JP: Atti del convegno 2010*. Cesena: CLUEB.
- Mariotti, M. and Mantelli, A. (2012, 10). ITADICT Project and Japanese Language Learning. *Acta Linguistica Asiatica* 2(2): 65.
- https://dev.smt.docomo.ne.jp/?p=docs.api.page&api_name=text_to_speech, Onsei gosei. 2017.04.01.
- Various Authors, <http://dev.smt.docomo.ne.jp>, 2015.09.02
- Ullrich, C., Borau, K., Luo, H., Tan, X., Shen, L. and Shen, R. (2008). ‘Why web 2.0 is good for learning and for research’. On *Proceeding of the 17th International Conference on World Wide Web - WWW 2008*. Beijing: ACM.
- <https://developers.google.com/youtube>, YouTube Api, 2017.02.02. Various Authors, <https://developers.google.com>, 2017.11.01

Toward the Development of the AI Tutor

AIKAWA, Takako
Massachusetts Institute of Technology

Abstract

This paper showcases a Japanese writing support system called “AI Tutor”, which is currently

under development. AI Tutor is designed to facilitate learners of Japanese (beginning to intermediate levels) to write by detecting and correcting learners' grammatical errors automatically. AI Tutor is unique in that its knowledge is built upon the corpus data crowd-sourced from Japanese language teachers. In this respect, it is a product of collaboration between language technology and teachers. The organization of the paper is as follows: first, we provide a high-level overview of the AI Tutor project and discuss the project's motivation. Second, we explain the corpus data structure on which the system of AI Tutor is based. Third, we explain what types of errors AI Tutor can correct by presenting some concrete examples. Fourth, we discuss some limitations of AI Tutor's error correction functionality and finally, we present our approaches to tackle such limitations.

Keywords: Artificial Intelligence, Crowd-sourcing, Natural Language Processing
【キーワード】 人工知能、クラウドソーシング、自然言語処理

1 Introduction

AI Tutor is a Japanese writing support system that is designed to facilitate learners of Japanese (especially, beginning to intermediate levels) to write by detecting and correcting their grammatical errors in real-time. The backend system of AI Tutor utilizes natural language processing (NLP) technology, but AI Tutor's knowledge about the Japanese language is built upon the corpus data crowd-sourced from Japanese language teachers. In this respect, AI Tutor is a product of collaboration between language technology and teachers.

We started this AI Tutor project to find out what types of computer-learner interaction(s) can have true pedagogical value.¹ Further, we wanted to develop a system that can enhance learners' so-called "productive skills" (e.g., writing or speaking), as opposed to "receptive skills" (e.g., reading or listening), because currently available Internet applications mostly focus on facilitating only learners' receptive skills. We hope that this project can shed new light on how technology and language teachers can work side-by-side for the advancement of Japanese language education.

2 Corpus Data

As mentioned above, AI Tutor's knowledge about the Japanese language is based on the corpus data crowd-sourced from language teachers. We recruited Japanese language teachers in the U.S. and asked them to do two different tasks: (i) to create error sentences that they see in their students' written homework or exams and (ii) to correct these errors. We call this process "teaching-sourcing" (Takahashi & Aikawa 2016, Aikawa & Takahashi 2017, Aikawa 2017).² We took this teacher-sourcing approach because we assumed: (i) that only language teachers can tell what types of errors learners of Japanese would make and (ii) that JFL (Japanese as a Foreign Language) knowledge is something that only language teachers have. Furthermore, we wanted to marry language teachers and technology in some fashion, and we thought this would be a great opportunity to do so while also empowering language teachers.

This teacher-sourced corpus data consists of “error-corrected” pair sentences, such as those in (1).³ We currently have more than 10,000 pair sentences like these.

- (1) a. [error]この本は、高いだと思います。 <-> [corrected] この本は、高いと思います。
 (“I think that this book is expensive.”)
 b. [error]学生は、何人ありますか。 <-> [corrected] 学生は、何人いますか。
 (“How many students are there?”)

The motivation to build such error-corrected pair corpus data is to retrieve automatically the mapping rules from “bad Japanese” to “good Japanese”. In fact, this is similar or identical to what Machine Translation (MT) is doing; that is, MT has all sorts of mapping rules from one language to another, and it provides the most probable target language strings, given a source language input. AI Tutor provides the most probable correction(s), given an error sentence, and in this respect, it is similar in behavior to MT. Figure 1 summarizes the mapping retrieval mechanism based on our corpus data.

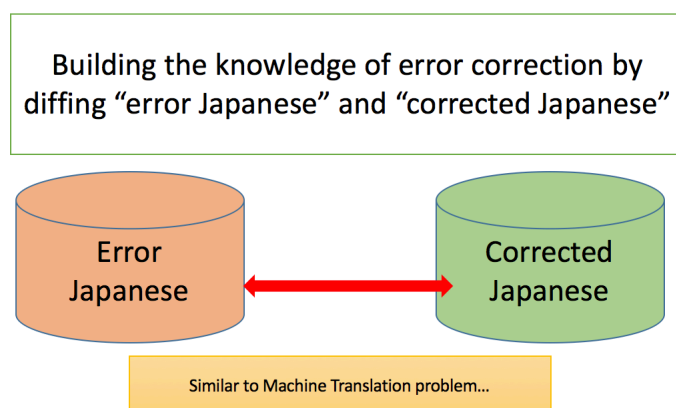


Figure 1: Knowledge Retrieval based on the Error-Corrected Corpus Data

3 Error Correction Types

The mapping rules that we retrieved from our corpus data are based on the differences in surface strings between the error sentences and their corresponding corrected ones. The total number of these surface string-based rules is about 8,000. We judge AI Tutor’s coverage of error correction to be comprehensive because we have observed that AI Tutor can consistently handle prototypical errors that beginners of Japanese language make. Table 1 below presents some sample corrections that the current AI Tutor system makes.

Table 1: Sample Error Correction Suggestions by AI Tutor

Adjective modifier	高いの車を買いました。 有名な人はどこですか。	高い車を買いました。 有名な人はどこですか。
Verb conjugation	アイスを食べるません。 今日、私はひまじゃなかったでした。 日本語を話すません。	アイスを食べません。 今日、私はひまじゃなかったです。 日本語を話しません。
Sentence connection	うちはきれくて大きいです。 このゲームは新しい、おもしろいです。	うちはきれいで、大きいです。 このゲームは新しいくて、おもしろいです。
Embedded	京都へ行きました時、このえを買いました。 まっすぐ行きますと、こうえんがあります。 あの人は、ハンサムと思います	京都へ行った時、このえを買いました。 まっすぐ行くと、こうえんがあります。 あの人は、ハンサムだと思います
Idiomatic	妹は、せがながいです。 ズボンをきています。	妹は、せがたかいです。 ズボンをきています。
Adjective Conjugation	アパートはべんりだでしたか。 なっとうが好きくない。	アパートはべんりでしたか。 なっとうが好きじゃない。
Lexical Choice	ここには、傘がいません。 まどをあけておねがいします。	ここには、傘がありません。 まどをあけてください。
Adverbs	カレーはとても食べたくありません。	カレーはあまり食べたくありません。

4 Limitations

Though the correction rules acquired from the teacher-sourced corpus data are quite comprehensive, they are limited in some aspects. The following subsections will discuss what types of limitations these rules currently have.

4.1 Lack of Robustness

First, the rules acquired from the corpus data are all string-based transformational rules, and hence are pertinent only to the errors included in the corpus data. For instance, our corpus data contain errors such as those in (2), and the presence of these errors in our corpus allows AI Tutor to handle errors such as those in (3). But, it cannot handle errors such as those in (4), simply because these error strings are not present in our corpus. Put differently, AI Tutor can handle only the errors observed in the corpus data, and hence it is not robust enough. So, we need to have a mechanism to generalize our current rules in a systematic way, so that AI Tutor can be more robust.

- (2) a. あの部屋はきれいなです。-> あの部屋はきれいです。{きれいなです->きれいです}
b. はやく食べるください。-> はやく食べてください。{食べるください->食べてください}
- (3) a. 教室は、きれいなです。->教室は、きれいです。
b. 部屋で食べるください。->部屋で食べてください。
- (4) a. この問題は、妥当なです。->*この問題は、妥当なです。(no changes)
b. ここに寝るください。->*ここに寝るください。(no changes)

4.2 Lack of Context Sensitivity

Another limitation that the current rules face is that they are not sensitive to a context, and hence, some of our rules over-correct errors. For instance, examine the following:

- (5) ごはんを食べてあります。->ごはんを食べています。
 (6) ごはんが食べてあります。-> ごはんが食べています。

The system learned the rule that changes the string of [食べてあります] to [食べています] based on errors such as the one in (5). This rule works for cases like (5), but it should not apply to cases like (6), because the previous noun (i.e., ごはん in these examples) is marked by the nominative case *ga*, as opposed to the accusative case *o*.

Another example of this sort includes the so-called Japanese “giving and receiving verbs”. Compare, for instance, (7) and (8) below.

- (7) *山田さんはトムに本を買ってくれました。->山田さんはトムに本を買ってあげました。
 (8) 山田さんは私に本を買ってくれました。->*山田さんは私に本を買ってあげました。

The rule learned from (7) (i.e., to change the string of [買ってくれました] to [買ってあげました]) should not apply to examples like (8), because the indirect object of (8) is the first person “I”. In fact, (8) is grammatical, and hence no correction should be made.

The type of problem seen above would not arise if the system could check the previous context of the error to determine whether a particular rule is appropriate to be applied. Unfortunately, the current AI Tutor does not have this function, and hence it will over-correct errors in some cases.

5 Approaches to Limitations

In order to tackle the hurdles discussed in Section 4, we are investigating the possibility of using different techniques. The following subsections will discuss our current plans to tackle these hurdles.

5.1 Natural Language Processing (NLP)

Our rules lack generalization, and hence they cannot deal with errors that are not present in our corpus data, as addressed in Section 4.1. One way to tackle this problem is to use natural language processing (NLP) technology when learning error correction rules.⁴ For instance, if we utilize a morphological analyzer (such as MeCab) and annotate our corpus data with part-of-speech tags, we can learn a more general rule that would delete な when it occurs between a NA-adjective and the copula (i.e., [NA-adj+*な*+ copula => NA-adj+*∅*+copula]) based on data such as in (2a). Then, we can handle all the errors that fall under this pattern, even if they are not seen in our corpus data. This certainly makes AI Tutor’s error correction coverage more robust.

One potential glitch in this approach, however, is that we may end up having wrong morphological analyses for error sentences because a morphological analyzer is trained on good Japanese sentences. This, in turn, may invite more so-called “noise” to our system. Having said that,

it is worth pursuing this approach in order to enhance the coverage of AI Tutor, and we plan to adopt this to our system in the future.

5.2 Feedback Mechanism

Another approach to enhance robustness of AI Tutor is to utilize even further the power of crowd-sourcing. As described in Section 2, we created our corpus data through the process of teacher-sourcing, and extracted our initial rules from this corpus data. We plan to enhance robustness by using a different type of crowd-sourcing. To this end, we have already implemented features by which AI Tutor can incorporate user feedback into its system. Figure 2 and Figure 3 below provide the snapshots of these features.

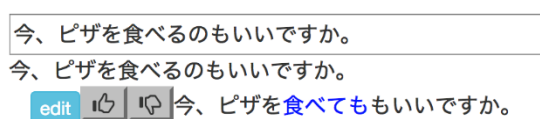


Figure 2: Thumbs-signal Feature



Figure 3: AI Teacher's Editing Feature

Figure 2 presents the thumbs-up/down feature: if a user finds AI Tutor's error correction(s) to be wrong or inappropriate, s/he can click the thumbs-down button. For instance, the correction provided in Figure 2 is not appropriate, and this correction can be voted down by users. If a particular error correction receives a certain number of "thumbs-down" votes, we can automatically delete that correction at the backend system of AI Tutor. This feature should keep AI Tutor from making bad corrections, and it will increase its overall user experience.

Figure 3, on the other hand, provides a snapshot of AI Tutor's editor, by which a user can suggest his/her new correction. For instance, a user who sees a bad error correction, such as the one in Figure 2, can not only click the thumbs-down button, but s/he can also provide a new correction through this editor. This way, we can keep crowd-sourcing new error correction data.

The thumbs-up/down feature can also help us rank alternative corrections. For instance, AI Tutor suggests several corrections as shown in Figure 4. A user can not only thumbs-down bad corrections, but s/he can thumbs-up good ones, and by logging such user feedback, we can rank and rearrange the suggestions based on their voting counts. The more thumbs-up correction, the better it is, and hence that correction gets presented at the top when AI Tutor makes suggestions.

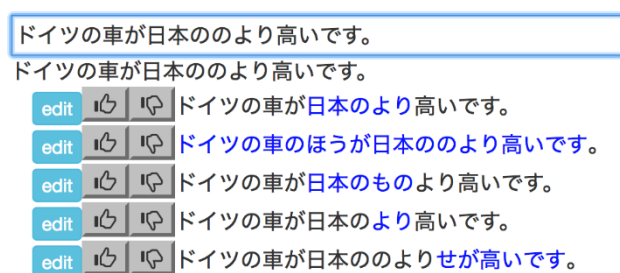


Figure 4: AI Tutor suggests several corrections

6 Concluding Remarks

This paper presented AI Tutor's features and knowledge retrieval method. The paper also addressed AI Tutor's current limitations and provided our approaches to them. As mentioned in Section 1, we started this project to take on the extremely challenging task of helping learners with their productive/active skills. We built a preliminary version of AI Tutor based on the teacher-sourced corpus data. However, the amount of this data is still not good enough for a computer to do something intelligent by itself. With more data that consist of error-corrected pair sentences, we believe that AI technology, such as deep learning or neural networks, allow us to build a more robust system for error correction. This is why we are currently investigating the possibility of using machine-learning techniques.

Notes

- ¹ The project is a collaboration work with Dr. Tetsuro Takahashi, Senior Researcher from Fujitsu Corporation.
- ² Thanks to the generous funding from the Japan Foundation, Los Angeles, we could conduct the teacher-sourcing twice in the past, Fall of 2015 and Summer of 2016.
- ³ Many studies have been done to analyze types of errors that learners of Japanese make (Teramura 1990, Ohso, et.al, 1997, Ohyama, et.al., 2012, among others). One crucial difference between the previous studies and ours is that the former focuses on the inquiry of how differences in learners' native languages would affect error types, whereas the latter, the inquiry of how learners' errors can be corrected. Further, we actually applied the knowledge retrieved by our corpus data to AI Tutor's system to support learners' acquisition of writing skills, but none of the previous corpus data has been utilized in such a way.
- ⁴ For instance, we can use MeCab, a Japanese morphological analyzer and CaboCha, a Japanese dependency parser, for this purpose.

References

- Aikawa, T. (2017) Differences in students' error correction between native and non-native Japanese teachers, Proceedings of the 2017 Annual Conference of the Canadian Association of Japanese Language Education, University of Calgary, Calgary, Canada, pp. 16-23.
- Aikawa, T. & Takahashi, T. (2017) Toward the Development of AI Tutor: Development of Error Corpus Data and Knowledge Acquisition of Error Correction (AI チュータの実現に向け：誤用例文コーパスデータの構築と誤用部修正知識の習得), Proceedings of the 7th International Conference on Computer Assisted System for Teaching and Learning Japanese (CASTEL/J), Waseda University, Tokyo, Japan, pp. 153-160.
- Takahashi, T. & Aikawa, T. (2016) A system to build corpus data to support Japanese language learning (日本語学習支援のためのコーパス構築システム), Proceedings of the Association for Natural Language Processing (言語学処理学会第22回年次大会発表論文集), Tohoku University, Japan, pp. 689-692.
- Teramura, H. (1990) Japanese Error Corpus by Foreign Learners (外国人学習者の日本語誤用例集), Osaka University: Database Version, National Institute of Japanese Language.

大曾美恵子, 杉浦正利, 市川保子, 奥村学, 小森早江子, 白井英俊, 滝沢直宏, 外池俊幸.1997.「日本語学習者の作文コーパス: 電子化による共有資源化」,『言語処理学会第3回年次大会論文集』, 131-145.

大山浩美, 小町守, 松本裕治.2012.「日本語学習者の作文における誤用タグつきコーパスの構築について—NAIST 誤用コーパスの開発—」,『テキストアノテーションワークショップ予稿集』, 1-8.

IT development and the 'forced' future of language teaching: Toward the de-standardization of language education and the professionalization of language teachers

Marcella MARIOTTI
Ca' Foscari University of Venice

Abstract

As the previous two papers have demonstrated, technology has advanced enough to enhance not only learners' receptive skills but also their productive skills. Too often it has been recently said that language teachers will lose their jobs due to A.I. or extremely well designed sophisticated apps.

In this paper I discuss how language teachers can 'survive' technology and 'make a difference' for language teaching, and 'why' we need to re-think the design of our curriculum and pedagogy.

I analyse a European case study (*Action Research Zero*, Mariotti, Ichishima, Hosokawa 2016) to show how rapid advancement of new technologies may drive towards the de-standardization of teaching, the professionalization of teachers, and critical pedagogy. A big shift is needed in considering the teacher's role in the classroom and the fundamental role of language teachers as global-citizen educators, teaching through dialogue and other 'global' activities.

Keywords: Foreign language teaching, de-standardization of FLT, critical language education, Artificial Intelligence, JALEA

【キーワード】 外国語教育、言語教育の非標準化、クリティカル言語教育、人口知能

1 Professional Knowledge Landscapes: Learning from (self-)history

In this article, I am not going to 'simply and emotionally narrate' my own Japanese learning-history. Instead, agreeing with Clandinin & Connelly that 'professional knowledge context shapes effective teaching, what teachers know, what knowledge is seen as essential for teaching, and who is warranted to produce knowledge about teaching', I will first address my own 'response to the environment, to landscape features that impact the teaching and learning setting' (Moloney & Harbon, 2017:vi).

Already 30 years have passed since I started to study Japanese at Ca' Foscari University of Venice. At the end of the Eighties we had no grammar classes and our native speaker language teachers adopted the 'direct method', talking to us in Japanese, adopting textbooks and literature masterpieces. I searched for grammar explanations in our reference book in Italian, and as soon as *A dictionary of basic Japanese Grammar* (Makino, Tsutsui, 1986) was published it became my faithful and trusty companion. Mechanical exercises did not help me during my first chance to study-travel to Japan (1991), and as Japanese proficiency might be concerned I was the worst in my class.

I had a hard time, but great friends helped me to improve my language skills and to express my thoughts. Friendship and shared values, as well as peer pressure and 'in land residence', were the basis of such improvement.

Returning to Venice I graduated and I won a MEXT grant to study over 5 years, M.A. and Ph.D. courses in Sociology of mass communication, at Osaka University. I was extremely grateful, but also dependent on native speakers who would check my writing. It was as if I could not trust my own thoughts unless they were corrected by my patient native-speaker friends.

Once I had left Japan in 2001, I started teaching Japanese language to students of Chinese at Ca' Foscari University, so that they could find Japanese references for their research. I also taught Japanese grammar to students who took Japanese as a second language, often following the grammar instructions page by page in textbooks grammar. Feeling uncomfortable with what I perceived as my own mechanical role (佐藤, 2016)(牛窪, 2016), I enrolled in a PhD course in Japanese language teaching, hoping to develop a grammar reference book for Italian speakers. At that time, I was intrigued by the theory of pleasure as a constant source of motivation (Caon, 2006) to store 'new inputs to learn' (Krashen, 1985) as well as the new spiral learning process suggested by Hosokawa (細川 et al., 2007): thinking> talking> listening> answering> reflection> thinking: I assume my fascination with these ideas was because my first studying experience had been so far away from Hosokawa's theorised process.

Thanks to a Ph.D. workshop held by professor Ogawa Takashi and the above mentioned studies about foreign language teaching and learning, I finally realized my way of learning was tightly tied to finding the right grammar and method I needed to express myself. I compare this to Stephen Downes suggestion: '...the idea is that learning is like a utility – like water or electricity – that flows in a network or a grip, that we tap into when we want' (Downes, 2007). A post-doc JSPS grant allowed me to create a reference tool I have always dreamt of since I was a student: a Japanese grammar hypermedia dictionary with authentic examples from everyday life in Japan: BunpoHyDict. In eight years the latter has developed into the *JALEA System* (Mariotti, Mantelli, Lapis 2017), which is integrated with other online projects (*ITADICT* Mariotti-Mantelli 2011, *EduKani* Mantelli 2010, *A4edu* Mantelli-Mariotti 2016), collaborating with more than 72 people, and investing more than 6.000.000 yen, thanks to a Mitsubishi Corporation donation in 2016. Focussed mainly on the reception processes, JALEA goes hand in hand with the second project presented in our panel: Aikawa's *Ai Tutor*. This project took three years, and included an investment of about 890.000 yen and 30 people's support.

What brought me to develop such an interactive reference tool? Why have we invested so much energy and funds in these two technology enhanced language learning projects? What kind of new language teachers does technology allow us to dream of? What kind of language teaching are we

aiming at?

These are some of the questions my own history as a Japanese Language learner and teacher have aroused in me, and I will address them in this paper. A very initial and generic answer might be of course the awareness that in my own history as a student of Japanese, my ‘pleasure’ was not enough to continue to motivate me for studying the Japanese Language in a standardized way. If we think (do we? Do we have the time to think? Are we teachers encouraged and rewarded to do think?) that expressing ourselves to other people is our ultimate ‘pleasure’ or the ultimate way to feel ourselves alive as a human being, we may begin to question our way of teaching. Also, we may question the way we were taught, and the reasons for our ‘short memory’. I even have begun to have unpleasant feelings about my own addiction to native speaker checks.

1.1 Why de-standardize? Considering Pink Floyd.

Pink Floyd’s song, *The wall* (1982), has become the leitmotiv of almost all my presentations’ opening. The **words** that form the sentence in the song, ‘We don’t need, no, education – We don’t need, no, thought control... Hey teacher leave the kids alone/ all in all you are just/ another brick in the wall’, had continuously puzzled me since I was 9. At that time, this song was the background music of my dance recital and I had to listen it hundreds of times in a week to exercise. Only in 2017 (!) I finally understood the meaning hidden in those words and why they puzzled me. Thus, they are now my leitmotiv. Words and language vehicle ideas. What is that? Why could I not grasp the meaning of this song until few years ago?

1.1.2 Another brick in the wall?

Thinking back to the Japanese language classes which I both received and offered, I wish to thank Balboni (Balboni, 2003), Ogawa (小川貴士, 2007) and Hosokawa (細川英雄 et al., 2002) for their writings, as well all my students up to today, who have pushed me to re-think the meaning of teaching a language, reviewing my sociological studies and Gramsci’s ideas of consensus, ideology and reflecting upon my own ‘teaching landscape’. As Gramsci (1932) points out, since all action is political, every choice we make has a political background and has political consequences. Thinking about our choices takes time and energy because it is simplest to follow the ‘well known path’. Therefore, re-thinking politically is not easy to do. What was I doing during my classes? Was I really *choosing* my action? Of course I was. I was teaching, I took on that action: so, voluntarily or not, I had chosen to follow what had already been decided by others before me. I chose to follow the instructions I had been given through my Japanese language studying years. Without even questioning it, I myself was a brick in the wall, a gear of the system, reproducing the same language teaching and learning environment that did not help me, nor my students.

What was wrong with my actions? How and why can we act *transformatively*?

2 What are we teachers aiming at? Why being ‘critical’?

Mayo (1999), in building a comprehensive theory of transformative adult education, based on participation and active democratic citizenship as part of a genuine global democracy, analyses Gramsci and Freire educational theories and practices, while Shaull underlines in the introduction of

Mayo's book how 'There is no such thing as a neutral education process. Education either functions as an instrument which is used to facilitate the integration of generations into the logic of the present system and bring about conformity to it, or it becomes the 'practice of freedom', the means by which men and women deal critically with reality and discover how to participate in the transformation of their world.' (R. Shaull, 2005:34).

If we agree with posing such problems in order to transform education, or (radical) critical pedagogy, we need to step back, and ask ourselves *why* do we need to transform *what*? Critical pedagogy-transformative/problem-posing education aims at **empowering students to individuate, reflect and question** the ideologies and practices that make them or others individuals feel oppressed and restrained. Doubting and questioning makes us responsible about ourselves and our actions in society. Transformative education starts from the community nearest to the students, which is the classroom, aiming to consider and respect them as active citizens. So called bank-pedagogy, aims at 'saving bits of holy-teacher knowledge' inside students' *empty-heads*:

*In the banking concept of education, knowledge is a gift bestowed by those who consider themselves knowledgeable upon those whom they consider to know nothing. Projecting an absolute ignorance onto others, a characteristic of the ideology of oppression, **negates education and knowledge as processes of inquiry**. The teacher presents himself to his students as their necessary opposite; by considering their ignorance absolute, he **justifies his own existence**. The students, alienated like the slave in the Hegelian dialectic, accept their ignorance as justifying the teacher's existence - but, unlike the slave, they never discover that they educate the teacher. (Freire 1970: 247)*

By utilizing transformative education/critical pedagogy/problem-posing education instead, we see how Gramscian thought of an 'organic intellectual', who gives voice to those who need one, becomes concrete, realizing that 'the relation between teacher and pupil is active and reciprocal, so that every teacher is always also a pupil and every pupil a teacher'. The learner is not an empty head to fill with knowledge, but is a thinking individual whose ideas are capital and an investment.

*"In problem-posing education, people develop their power to perceive critically the way they exist in the world with which and in which they find themselves; they come to see the world not as a static reality, but as **a reality in process, in transformation**. Although the dialectical relations of women and men with the world exist independently of how these relations are perceived (or whether or not they are perceived at all), it is also true that the form of action they adopt is to a large extent a function of how they perceive themselves in the world. Hence, the teacher-student and the students-teachers reflect simultaneously on themselves and the world without dichotomizing this reflection from action, and thus establish an authentic form of thought and action" (Freire 1970:252).*

Problem-posing education needs 'listening, dialogue, and action', as it recognizes learning and knowing as social, not merely an individual process, able to bring changes in co-creating our own society, and based on 'previous knowledge' of the students, i.e. on their own ideas and capabilities to discuss, questioned through a facilitator-teacher. 'In a Freirean context, learning occurs through the

combined efforts of teacher and students. There is neither a formula for a given outcome nor an ultimate destination. One of the objectives is to understand one's social conditions and imagine ways to create liberatory social conditions' (Rangel, 2017:75).

In problem-posing transformative language education, learner's own ideas became the 'textbook' and the teacher's role changes to that of a facilitator who encourages the self-reflection processes through a dialogue towards an awakening of critical awareness.

How is it possible to encourage a problem-posing/ enquiry based language education?

3 Case Studies: from 2010 to 2016

3.1. From 2010 to 2014: Activities with Graduate Students

With the above questions in mind, I held 15 weeks of Japanese Language courses in 2010-11, 2012-13, 2013-14 and a three month (Jan-March 2013) joint workshop with Hosokawa and his Waseda University Ph.D. students at Ca' Foscari University. The aim was to stimulate *real* social interactions between students through a common goal: publishing online their own thoughts and the process that resulted in them, in a group report in the Japanese Language (<http://virgo.unive.it/mariotti/kangaeru.html>). Learners had to choose a theme to talk about, and through dialogues with others, inside and outside the classroom, explain why they cared about that subject and how it was connected to their past-present-future. Such a process brings an awareness of their own personal and others' values, and of their own historical position in the society. This workshop recalls the 'autobiography of intercultural encounters' method (AIE, Byram et. al 2009), suggesting an 'inter-individual' encounter, where 'culture' is that which is *owned* by each individual, arising from the social interaction that takes place in and outside the class-room. More details about each case study can be read in Mariotti (Mariotti 2016: 103-127). Some common and vivid conclusions were drawn by the participants themselves [original transcript, without any correction]:

「日本語はかり使って人と話し合ったり、感想を書いたり、改めてアドバイスを交換したりしました。が予想だにしていなかった要素も多かったです。[省略]報告が終わると、以外にすっきりしました。尚、母語を通じて普通に伝われないものもやっと掘り出せた気がします。対話報告後、プロジェクトに参加した親友ともう一度話すと、二人も母語ではない言語でコミュニケーションしたからこそ、普段より素直に話せ、遠回しな言い方を避け、真実をそのまま伝えることに努めたと認めました。(C.)」

Actually, [interacting only in Japanese] I have been able to discover things I was not able to express in my native language... both of us realized that just because we communicated in a foreign language, we were able to be more honest/direct, avoiding roundabout speech patterns and making every effort to say things as they truly were. (C.)

This statement itself shows what it means to become a citizen through language: '...[it] means to be free, as user of Japanese/FL, to use that very language' (Hosokawa 2012: 261) .

Actually, the final discussions on how to evaluate the whole course, and peer reports and activities, posed a crucial question: does it make sense to evaluate the development process of an individual? Arguing and debates had been the very *time&place for awareness* about the whole process that had

been taking place in such holistic-total-global activity/actions/practice Language Education. Two different positions were discussed: 1) a strong community composed against the teacher ('we do not understand, let's gather our understandings and help each other through a Facebook group and let's ensure the same top grades for all of us!') and 2) a sense of concurrency ('I worked harder, I know more, I am the best and I will not help others'). This position was held to only until they had gathered towards the common goal, free from grades, in creating the online booklet about their thoughts. In all cases, the learners finally bore their own responsibility about what they thought and wrote in the reports.

The development of foreign language education which considers the classroom as a interactional community and does not use any textbook will improve language proficiency levels due to the very fact that it does not allow a 'banking education'. The next research question, then, evolved naturally from the above case studies: Is it possible to realize a teacher-student/student-teacher simultaneous self-reflection involving "listening, dialogue, and action" in a 'zero beginners' foreign classroom? We brought this challenge to the *Action Research Zero* workshop (Mariotti, Ichishima, Hosokawa 2016).

3.2 *Action Research Zero (ARZ)*: the 2016 workshop

Inspired by the practical research gathered in the edited book, *Shiminseikeisei to kotoba no kyōiku: Bogo, daini gengo, gaikokugo o koete* (Hosokawa, Otsuji, Mariotti 2016), we organized a four month period Action-Research project involving 15 'zero-beginners' students of Japanese at Ca' Foscari University (Sept.- Dec. 2016), and 4 tutors (3 M.A. Italian students in Japanese language and 1 Japanese volunteer). Details of the project can be read in Mariotti-Ichishima (2017).

The workshop did not center on Japanese grammar explanation but on giving voice to what students thought was important to them, starting from a self-presentation (*Watashi wa Y desu*, 'I am Y'), then expanding to encompass what they liked (*nani ga suki desuka* 'What do you like'), what this meant to them (*Watashi ni totte X wa Y desu*, 'To me X means Y'), and why it was important to them to talk about this subject (*Nazenara X kara desu*, 'Because it is...'). Since finding reasons for own thoughts is connected to our past, present and future, this project required time to talk, listen, question, answer, return to initial opinions. Through such a process of dialoguing, the review and formulation of a new point of view often came about. The students could relate to each other in any language they wanted, but since it was a Japanese Language course, and the facilitators, Ichishima and Hosokawa, did not know Italian, students had to report and write their thoughts in Japanese from the beginning. Please refer below for some samples from the email interactions, without adjustment or translation.

19 Sept. 2016, 18:42 – after *meeting 1* (2 hours of class interaction):

Example 1> Name: Gio

Email object: ジョウアン二のかつどう

Email content: わたしはからてとよむことがだいすきです。わたしはしえるくほるむすのすとりだいすきです。わたしはからてかですとだからからてだいすきです。

15 Oct. 2016, 19:00 – after 7 *meetings* (about 14 hours of class interaction, and 7 online few lines report and comment/questions submissions):

Example 2> Name: Gio

Email object: 私の猫と私、動物と私

Email content:

1) アイシャさん、あなたは人間（にんげん）と動物（どうぶつ）の友情（ゆうじょう）は人間（にんげん）を改善（かいぜん）します（かいぜんします）考えますか（かんがえますか）。

友情（ゆうじょう）=Amicizia [friendship]

改善（かいぜん）します（かいぜんします）=Migliorare [improve]

考えますか（かんがえますか）=Pensi? [Do you think?]

2) 何（なに）があなたの猫（ねこ）とあなたの絆（きずな）についてあなたにとって大切（たいせつ）ですか。

絆（きずな）=Legame [bond]

について=Riguardo [about]

大切（たいせつ）=Importante [important]

3) アイシャさんは人間（にんげん）と動物（どうぶつ）の友情（ゆうじょう）特別（とくべつ）です（いいました）（いいました）。どして。

特別（とくべつ）=Speciale [special]

いいました（いいました）=Hai detto [you said]

けつろん
【結論】

このテーマの中にキーワードが三つあります。自信（じしん）と改善（かいぜん）すると仲間（なかま）です。この語（ことば）はとても大切（たいせつ）です。自信（じしん）は困難（こんなん）に直面（ちょくめん）することが出来（でき）ます。改善（かいぜん）するよりは私（わたし）の自信（じしん）に生まれました。仲間（なかま）はでも改善（かいぜん）するのた（た）めに、いつも私（わたし）を助（たす）けました。だからこのキーワードは私（わたし）にとって非常（ひじょう）に深い意味（ふか い み）を持（も）っています。テーマのせ（せ）んとうに空手（からて）の練習（れんしゅう）を話（はな）しました。対話（たいわ）でその要（よう）を深（ふか）めました。それから仲間（なかま）の要（よう）を分（わ）かりました。対話（たいわ）はとても大切（たいせつ）で便利（べんり）でした。今は、私（わたし）の新しい（あたらしい）部分（ぶぶん）を知（し）っています。

10

Figure 1 Gio's conclusions in the Final Report (Jan 2017)

The final reports of each student can be read at the website: <http://virgo.unive.it/mariotti/kangaeru.html>. What is important here is how students invested their time in the classroom to concentrate on interacting with teachers and peers and to discuss the contents of their interactions (see Figure 1), while using their home-time to search for grammatical explanations or how to translate words. From a survey I conducted between Jan and Feb 2017, it became apparent that the students used the following methods to support their study: a grammar book in Italian (89%), associated with tutors (72%), Google translator (45,5%), an online grammar dictionary (9,1%), or friends. As far as words translation is concerned they used mainly English-Japanese online dictionaries (72%) and online Italian-Japanese translators (45,5%). It became clear that contents of the interaction drove students interest toward grammatical items which were not usually taught, nor present in textbooks for, the ‘first year-zero beginners’ level (Bartolommeoni 2017). Further, it was evident that books, tutors and the internet were the primary sources for finding grammatical explanations or exercises. We must emphasise here that tutors were not meant to explain grammar but to guide student interactions, and

that Italian language free websites for Japanese Language Learning are still extremely rare. The Italia Association for Japanese Language Teaching (AIDLG) has developed a website, Hi-J.eu (Highschool Japanese: thematic scenarios without grammar explanations), partially funded by the Japan Foundation, while JaLea Research Team developed JaLea (Japanese Learning System through authentic materials, with hyperlink to grammatical explanations, by Mariotti, Mantelli, Lapis) recently in 2017, thanks to Mitsubishi Corporation funding. The only academic free source available in Italian to ARZ students was BunpoHyDict (Mariotti 2008).

This interaction-centered AZR workshop was the first opportunity for zero-beginners outside Japan that followed a Japanese Language Education through Global Activities (*sōgo katsudō gata nihongo kyōiku*). It seems that, even if technology assisted students to have more ‘time for thinking in interaction’, the still strong belief of students and tutors in ‘banking education/pedagogy’ was only partially deconstructed (Arleoni 2017). A big shift is expected though, through A.I. and the use of well designed sophisticated apps. It is our belief that these will free the way from such mechanical expectations that hold back the potential freedom of both, teachers and learners, allowing a de-standardization of teaching, the professionalization of teachers, and opportunities for critical education through dialogue.

4. Conclusion: Technology and critical radical language education

As Lesley Harborn (2016) states in her article, *Acknowledging the generational and affective aspects of language teacher identity*, ‘Looking back and looking forward, systematically, ... can be a productive exercise’. The previous paragraphs describe three fundamental motivations to improve and enforce joint research on technology and A.I. as they inform the ongoing development of critical foreign language education. Those three motivations are:

- 1) to concretize the ‘new’ vision and concept of language education itself and its true value as a process of forming socially responsible individuals as members of a public civil society;
- 2) to educate about the value and pleasure of self-inquiring, exploring and expressing ourselves. Although this is a difficult and demanding process, it will surely drive the input into long term memory (outside of the school exams term!).
- 3) to free teachers and learners from standard curricula, allowing the former to develop and express themselves as professional and non-mechanical human beings, and releasing the latter ones to be able to think as social actors responsible for their own ideas and actions expressed by the language as utilised.

What all of the above motivations have in common is not only allowing more time to think, but offering the learners active participation in creating their/our own teaching and learning landscapes towards active citizenship and social cohesion.

References

- Arleoni, C. (2017). *Giapponese per pensare: descrizione del metodo e analisi del ruolo del tutor attraverso il caso di studio “Action Research Zero Workshop.”* [Japanese for thinking: method description and analysis of the tutor’s role through the cas study ARZ], Retrieved from <http://dspace.unive.it>.

- Balboni, P. E. (2003) *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET.
- Bartolommeoni, G. (2017) *ACTION RESEARCH ZERO: Una ricerca sul campo* [ARZ: a field research], (Master thesis) Retrieved from <http://dspace.unive.it>
- Byram M., Barrett M., Ipgrave J., Jackson R. and Méndez García M. C. (2009) *Autobiography of intercultural encounters: context, concepts and theories*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, Council of Europe.
- Caon, F. (2006) *Pleasure in Language Learning: A Methodological Challenge*, Guerra.
- Freire, P. (1970, 2008) 'The "Banking" Concept of Education', *Ways of Reading*, D. Bartholomae and A. Petrosky (eds.), Bedford- St. Martin's, 242-254.
- Harborn, L. (2016) 'Acknowledging the generational and affective aspects of language teacher identity', *Reflections on Language Teacher Identity Research*, G. Barkhuizen (ed.), Taylor & Francis, 176-182.
- Krashen, S. D. (1985) *The input hypothesis: issues and implications*, Longman.
- Makino, S., Tsutsui, M. (1986) *A dictionary of basic Japanese grammar*, Japan Times.
- Mariotti, M., & Ichishima, N. (2017) 'Practical Studies in Japanese Language Education A Report about Action Research Zero Workshop in Venice (Italy)', *Annali di Ca' Foscari. Serie orientale*, 53: 369-378.
- Mayo, P. (1999) *Gramsci, Freire and Adult Education: Possibilities for Transformative Action*. Palgrave Macmillan.
- Moloney, R., & Harbon, L. (2017) 'Professional knowledge landscapes: language teachers' stories', *Language Teachers' Stories from Their Professional Knowledge Landscapes*, L. Harbon, R. Moloney (eds.), Cambridge Scholars Publishing.
- Rangel, N. (2017) 'Pedagogy of Play: A Holistic Project of Personal and Social Liberation', *Radical Pedagogy*, 14(2): 67-88.
- Shaull, R. (1970) 'Foreword' in *Pedagogy of the oppressed*, Hamondsworth: Penguin
- Wallerstein, N. (1987) 'Problem-Posing Education: Freire's Method for Transformation' *Freire for the Classroom*, I. Shor (ed.).
- 小川貴士 (2007) 『日本語教育のフロンティア』 くろしお出版.
- 牛窪隆太 (2016) 「日本語教師は市民となりうるか - 『日本語教師性』をめぐって」, 『市民性形成とことばの教育 - 母語・第二言語・外国語を超えて』 くろしお出版, pp. 44-74.
- 佐藤正則 (2016) 「市民として教師として - 日本語教師としての自己言及的な視点から『市民性形成とことばの教育 - 母語・第二言語・外国語を超えて』」 くろしお出版, pp. 74-102.
- 細川英雄・武一美・津村奈央・星野百合子・橋本弘美・牛窪隆太 (2007) 『考えるための日本語【実践編】』 明石書店.
- 細川英雄・牲川波都季・西口光一・岡崎眸・宮崎里司・川上郁雄・佐々木倫子 (2002) 『ことばと文化を結ぶ日本語教育』, 凡人社.
- マリ奥特ティ M. (2016) 「社会的責任と市民性—外国語学習を通じた自己認識によって『自由』になること」 細川英雄・尾辻恵美・マルチェッラ マリ奥特ティ (著編) 『市民性形成とことばの教育 - 母語・第二言語・外国語を超えて』 くろしお出版.

次世代言語教育に向けて：テクノロジーと教授法の相互共存

相川 孝子

マサチューセッツ工科大学
アレッサンドロ・マンテッリ
カ・フォスカリ大学
マルチェッラ・マリオッティ
カ・フォスカリ大学

要旨

本パネルでは、次世代のための革新的な言語学習活動が如何にあるべきかという課題を探究しつつ、今後の言語教育のカリキュラム、教授法のデザインがどうあるべきか、再考する。パネルでは、まず、現在開発中の2種類のアプリを紹介する。最初のパネリストによって紹介されるアプリ(JALEA)は、言語能力の *receptive skills* (例えば、「読む力」とか「聴く力」) を高めることを目的としてデザインされたもので、様々なメディア(例えば、写真、ビデオ、オーディオなど)を介し、ターゲット言語とその文化についてのコンテンツを学習者に提示するものである。2番目のパネリストによって紹介されるアプリ(AI Tutor)は、学習者の *productive skills* (特に「書く力」) を支援するものだが、このアプリの特徴は、学習者が文章を書く際、彼らが犯す間違いを指定するばかりでなく、有意義なフィードバックも提示することができるということだ。また、このアプリは、日本語教師からクラウドソースしたデータを基に習得された文法知識を利用している。発表では、このクラウドソースされたデータから習得された文法ルールの紹介、また、その際のNLP技術の利用法なども説明する。3番目のパネリストは、今後、言語教師がいかにか、この急速に発展するテクノロジーの世界で生き残り、言語教育に貢献することができるかを議論する。ここでは、ヨーロッパのケーススタディを紹介しながら、テクノロジーの進歩が、言語教育の非標準化(“de-standardization”)と教師の専門性(“professionalization”)を推進する大きな力となることを提唱する。また、テクノロジーの発展に伴い、教室での教師の新たな役割、即ち、市民性形成のための教育者(“citizenship educators”) になっていかなければならないことを提唱する。

JALEA (Japanese LEArning): 高度なシステム管理維持能力をもつ日本語 Web アプリケー ション

アレッサンドロ・マンテッリ
カ・フォスカリ大学

要旨

本発表では、JALEA(Japanese LEArning) という BunpoHyDict (Mariotti 2008)の構想を基に開発された最新の E-learning アプリケーションを紹介する。BunpoHyDict は、様々な生教材をマルチメディア(例えば、ビデオ、写真など)を通し紹介し、また「学習者によるナビゲーションと発見」を重視するという点で、革新的なアプローチであるが、次の三つの課題を持つ。1) 学習者のナビゲーション体験をスムーズにするためのデータ収集法の欠陥。2) 異なったデバイス(例えば、タブレット、スマートフォンなど)での利用不可。3)

随時更新される生のメディアに対するシステム管理の維持、安定の不足。発表では、JALEAが上記の課題に対し、次のような様々な対策を施し、実装できるより優れた日本語支援ツールであることをデモを通し実証する。 1) システムデータとプログラムコードの分離により、学習者のナビゲーションデータの集積、分析を可能にする。 2) レスポンシブ・ウェブデザインの導入により、様々なデバイスへの対応が可能。コンテンツの外観や操作方法も最適化する。 3) SOC (Separation of Concern) という概念を導入し、管理者がデータとメディアを入力、管理できるレイヤ(backend)と、ユーザー用のレイヤ(frontend)を用意。更に、コンテンツマネージメントをより管理し易くするため、下記のような自動化を導入。 • ユーザーにタグされた文書内容のハイパーリンク自動作成。 • Mecab (自動形態素解析システム)の導入。同時に、カスタム辞書も実装。 また、かな>ローマ字の自動変換なども可能にする。 • 音声合成システムの利用による テキスト>音声の自動変換。複数の音声パラメータの調整で、よりリアルな音声再現も可能。

AI Teacher の開発に向けて

相川 孝子
マサチューセッツ工科大学

要旨

本発表は、現在本校にて開発中の「AI Teacher」という日本語支援システムを紹介しつつ、次の二つの課題について考える。 1. 自然言語処理技術 (Natural Language Processing [NLP]) の日本語教育への利用方. 2. 教師養成のための日本語学トレーニングの奨励. 課題 1 については、AI Teacher の実装デモを行いながら、NLP がどこまで日本語教育に利用できるかを探る。AI Teacher は、学習者の入力文の中の文法的誤用を自動的に指摘、修正するばかりでなく、適切なフィードバックも与える機能を持つが、システムが利用している日本語文法知識は、日本語教師からクラウドソーシングしたデータを基に構築されている。このデータは、(1)の ような[誤用文<->修正文]のペアからなっているもので、既に 12,000 文ほどのペア文が存在する。(1) [誤用文]この本は、高いだと思ひます。 [修正文]この本は、高いと思ひます。 本発表では、我々が NLP を利用しながら、このクラウドソーシングされたデータをどのように処理し、どのような文法知識を自動抽出したか、具体的に紹介しつつ、NLP がどこまで言語教育に貢献できるかを考察したい。 課題 2 については、上に述べた[誤用文<->修正文]ペア文データを分析している際、発見されたことが動機となるのだが、 ペア文データを詳細に観察してみると、日本語教師の間で、誤用文の修正方法に大きな「揺れ」があることがわかった。本発表では、具体的にどのような修正の「揺れ」があるのか、またどんな文法パターンが誤用文に含まれた場合、教師間の修正の揺れが起りやすいのか、様々な角度からデータ分析に取り組み、教師養成のための日本語学トレーニングの必要性を提唱、かつ奨励したい。

IT の発展に伴う言語教育の「不可避」の未来：言語教育の非標準化(“de-standardization”)と言語教師の専門性(“professionalization”)に向けて

マルチェッラ・マリオッティ
カ・フォスカリ大学

要旨

本研究は、言語教師が急速に発展するテクノロジーの世界でいかに生き残り、言語教育での市民性形成のプロセスに貢献できるかという課題について考察する。最初の二人のパネリストが提唱するように、オンライン上での自己学習のためのテクノロジーの発達は、凄まじいものがある。そんな中で我々は、今、教師の役割や教授法などを見直す岐路に立たされている。しかし、教師は一体どのようにこの急速に進展するテクノロジーを利用し、市民性形成のための教育者(“citizenship educators”)になれるのであろうか。この課題に関連した先行研究には、細川、尾辻、マリオッティ(2016)、佐藤(2016)などがあるが、これらの研究では、言語教育・学習は市民性を形成するための有意義な「場」として考えられるべきだと提唱されている。本発表では、まず欧州の大学のゼロビギナーのケーススタディ(“Practice Research : Action Research Zero”)を分析し、クリティカルペダゴジーの観点から、以下の2点を示唆するデータを提供する。1. テクノロジーは学習者の動機と言語習得プロセスを高めることが可能だが、ヒューマンインタラクションとしてのコンテンツ制作プロセスに関するフィードバックに欠ける。2. 言語行為を学習者のマイクロレベルに絞り、自己のアイデンティティを表現する手段としてみなすと、文法の誤りをチェックすることは、もはや教師の役割・目的とはみなされないこと。上記の2点を指摘した後、テクノロジーの発展が我々教師に、市民性形成のための教育者となるための新たな機会と義務を与えてくれ、且つ、言語教育の非標準化(“de-standardization”)、教師の専門性(“professionalization”), クリティカルペダゴジー (Freire 1970) の実現をも可能にさせてくれることを提唱する。

ヨーロッパにおける日本語教師会が目指すものは何か？

-スペイン・フランス・ベルギーの教師会会員への調査を通して見えること-

鈴木裕子（マドリード・コンプルテンセ大学）

櫻井直子（ルーバン・カトリック大学）、高橋希実（ボルドー・モンテーニュ大学）

要旨

現在、ヨーロッパには約 30 の日本語教師会が存在するが、ヨーロッパにおける教師会は、今後、国を超えて、ともに何をすることができるのだろうか。昨年、スペイン日本語教師会が会員に行った質問紙調査をきっかけに、スタディーケースとして、ベルギー、フランスの教師会で同じアンケート調査を行い、テキストマイニングで分析、三カ国間の比較を行った。①「ヨーロッパにおいてスペイン・フランス・ベルギー日本語教師会はどうな道のりを歩んできたのか」では各教師会会長、役員へのインタビューから教師会の背景を見る。②「スペイン・フランス・ベルギー日本語教師会会員は、教師会から何を学び、何を求めているのか」では、調査、分析方法と、それぞれの教師会の特徴を報告し、③「ヨーロッパの日本語教師会はこれからどんな方向を目指していくのか」では、三カ国合同の分析からヨーロッパにおける日本語教師会が将来に向けて目指す方向性を示唆していく。

【キーワード】 日本語教師会会員、ヨーロッパ、質問紙調査、テキストマイニング
Keywords: Japanese Language Teachers' Associations Member, Europe, questionnaire survey, text mining

1 はじめに

現在、ヨーロッパには西欧、東欧あわせて、約 30 の日本語教師会が存在するが、我々はヨーロッパの他国の教師会についてどれだけのことを知っているだろうか。この 30 年間、言語教育の現場は学習方法、学習者のニーズなどがさまざまな形で変化し、教師を支える教師会のあり方も時代とともに様変わりしている。特に 2001 年にヨーロッパの言語政策の指針として出版された CEFR は、日本語教育の現場を変える転機となり、CEFR の理念や実践についての研修会、勉強会がヨーロッパ各国で盛んに行われている。

しかし、国を超えた教師会に関する発表は 2004 年にリヨンで行われたヨーロッパ日本語教師会シンポジウムでの「共有の場として『教師会』に何ができるか」¹というパネル以降、ほとんど見られない。2016 年、スペイン日本語教師会が会員に行った質問紙調査（鈴木・近藤 2016）²をきっかけに、今回、ベルギー、フランスの教師会でも同じアンケート調査を行い、テキストマイニングで分析、三カ国間の比較を行った。まず、「ヨーロッパにおいてスペイン・フランス・ベルギー日本語教師会はどうな道のりを歩んできたのか」では、各教師会の会長、役員へのインタビューを通して、教師会の背景を見る。次に「スペイン・フランス・ベルギー日本語教師会会員は、教師会から何を学び、何を求めているのか」では、調査と分析方法の説明、各教師会の属性、アンケート結果からの特徴を報告する。最

後に「ヨーロッパの日本語教師会はこれからどんな方向を目指していくのか」では、三カ国合同の結果をテキストマイニングで分析し、今後、ヨーロッパの日本語教師会ができることの方向性、可能性を探り、一つの提案をしていく。

2 ユーロッパにおいてスペイン・フランス・ベルギー日本語教師会はどんな道のりを歩んできたのか

2.1 目的

本章では、ケーススタディーとしてスペイン・フランス・ベルギー三カ国の教師会の設立者・代表者へのインタビューを実施し、ヨーロッパの各国の教師会の状況とその変容について横断的に分析する。

2.2 調査概要

2.2.1 ユーロッパ各国の教師会

まずヨーロッパ各国の教師会を全体的に見ていく。図1、図2は、国際交流基金日本語教育国別情報を参照し、欧州にある教師会の設立年と会員数をそれぞれ色分けして示している。各図では日本研究の団体、設立年が不明な会と、AJEヨーロッパ教師会は除いた。また国際交流基金の情報では中東地域に含まれているトルコを含めている。

欧州の教師会の総数は30以上あり、鈴木・近藤 (2016)で報告されたように西欧では2000年までに設立された会が多く、東欧では比較的2000年以降に設立された会が多く見られ、1990年代から2010年にかけて教師会の設立が活発に行われたことが分かる。また、ドイツ、イギリスのように教育段階別に教師会を設立している国や、ロシアのように地理的に複数の教師会を設立している国がある。会員数は、全体的に49名以下の教師会が多く、100名以上の教師会は少ない。設立年と比較すると、必ずしも設立後の活動年数の長さとも会員数の規模は比例していないことも明らかになった。

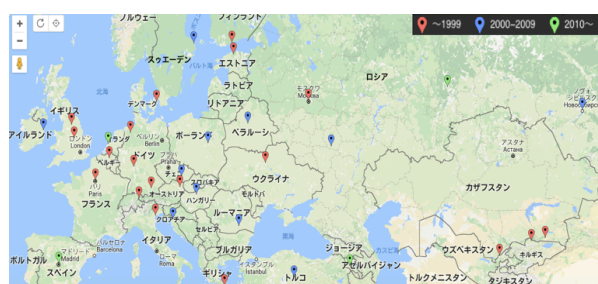


図1 ユーロッパ各国の教師会設立年

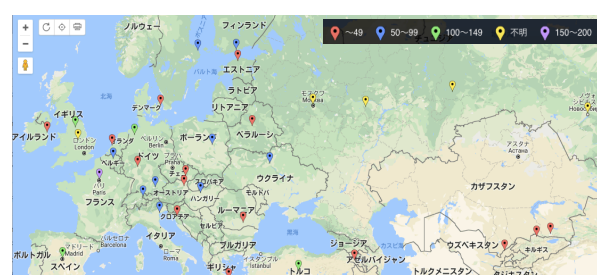


図2 ユーロッパ各国の教師会会員数

2.2.2 調査国の設定

欧州各国に教師会が点在しているが、各国に設立された教師会は、なぜ作られたのか、また、どのように発展してきたのか、そして、どのような特徴があるか、この3点について探るために、いくつかの教師会について比較分析を行う必要があると考えた。そこで本調査では、スペイン・フランス・ベルギーを調査国に設定した。その理由として、三カ国を比較すると、いくつかの共通点の重なりが以下のように挙げられる。まず教師会設立年を見ると、フランス、ベルギーは1997年の同じ年に設立されている。次に現在の会員数を見ると、スペイン、フラン

スが 100 人以上という、ヨーロッパの中でも比較的規模の大きい会になっている。また、国際交流基金 2015 年度日本語教育機関調査を参照すると、学習者が最も多い教育機関は、スペイン、ベルギーでは「その他教育機関」が 6 割以上を占めており、高等教育がメインであるフランスとは異なっている。

また少し視野を広げて、各国の公用語を見てみると、スペインのように、一つの公用語と複数の自治州で定められた地域公用語がある場合と、フランスのように公用語が単一の場合、また、ベルギーのように複数の公用語を持つ場合と、三カ国それぞれの特徴が異なることから、各国の日本語教育に関わる外国語教育の方針、また学習者の外国語学習に対するニーズに多様性がみられることが考えられる。以上の理由により、調査国を上記三カ国に設定した。

2.3 調査方法

教師会の設立者と教師会運営に関わっている、あるいは、今までに関わった役員、それぞれの国で3名に2017年4月から6月にかけてインタビューを行なった。インタビューは調査への協力とインタビューの内容の録音に関して承諾を頂いたあと、スカイプで30分から50分程度実施した。調査の内容は次の3点をあらかじめ提示した。

- 1 教師会設立のきっかけ
- 2 設立から現在までの推移とこれからの課題
- 3 教師会のPR(特徴)

インタビュー後、録音した回答を文字起こしして質的に考察した。また補足的に、KHCoderによるテキストマイニング処理から得たデータも合わせて考察した。

2.4 調査結果

インタビューでの上記質問項目に沿って、以下にその考察を述べる。

2.4.1 教師会設立のきっかけ

三カ国共通で、以下の3つのきっかけがみられた。1つ目は、集まる場を作る必要性である。インタビューでは、大使館や国際交流基金からの年に数回の企画の申し出だけでなく、もっと頻繁に集まる場があった方がいいということ、また現場の教師たちが必要だと思うことを自分たちでオーガナイズしていく必要性があったという意見がみられた。2つ目は、教師が集まることで、一人一人が行なっている実践に関する情報や意見を交換したり、情報を共有したり、コミュニケーションできる場を作ることである。皆がそれぞれの場所で孤立奮闘していて、誰がどこで教えているのか全く分からない状態で、お互いに情報を交換する場もなく、自分自身の教育を内省したり、教育観を構築する余裕がなかったことが教師会を作るきっかけになっていることがわかる。3つ目は、教師同士のネットワークを構築すること、教師会として正式な組織を作ることが設立の大きな目標として挙げられた。インタビューでは、教師会を通してネットワークを作ること、どこでどんな風に教育をしているのかマッピングができること、また教師同士で問題を共有できるというメリットが挙げられていた。また、勉強会などの企画を実施するときに公的機関に申請をしたり、大使館に後援のお願いをする際など、対外的に正式な組織である必要があったこと、勉強会へ参加する教師達にとっても、正式な会の行う企画でないと出張許可が下りない問題があり、ネットワークを構築し、活動を拡大していくことを考えると、個人的な集まりではなく、公的な組織として法人の会にする必要性があったことが分かる。

さらに各国それぞれのインタビュー結果を見ていくと、スペインは地方都市の教師も集まって意見交換、情報共有ができる会を作るという地理的な繋がりについて、ベルギーは教師一人一人が抱えている実践の悩みなどを話したり、相談できる場という教師の繋がりについて、また、フランスは、フランス国内の外部機関に向けた日本語教育専門の場という、対外的な繋がりというそれぞれ異なる必要性も明らかになった。

2.4.2 設立から現在までの推移とこれからの課題：会員について

設立から現在まで、どの国も会員数は増加しているが、スペイン、フランスでは、マドリッド、パリといった都市部の会員だけでなく、地方都市の会員も増えたということ、またフランス、ベルギーでは、ヨーロッパ近隣諸国や日本からも入会があるということで、会員の住居地は非常に広範囲に渡っていることが分かる。そしてベルギーとスペインでは日本語を母語としない教員の数も多いということだった。反対に、フランスでは、フランス人教師の入会が少なく、母語話者教師と非母語話者教師がともに活動する場を作ることを課題にしていた。

2.4.3 設立から現在までの推移とこれからの課題：勉強会などの企画運営について

地理的に離れたところに住む会員が集まり、日本語を母語とする教員とそうでない教員がともに活動する会に推移していく中で、勉強会などの企画運営について、3つの課題が見られた。まず会員のモビリティについてである。国土の比較的大きいスペインやフランスでは、地方会員の参加について取り組んでいる。例えばスペインでは、オンライン研修会を行うことで、地理的な問題を解消し、どこからでも参加ができるように教師研修会を行っていて、スペインだけでなく、他国の参加者も参加している。また、フランスでも、勉強会の企画はパリで行われることが多く、地方在住の会員はなかなか参加できないことが多いので、勉強会を録画し、Ustream (ユーストリーム)³⁾で配信することを試みている。

次に会員の声をどのように企画に反映するかという課題があった。会員数が増え、会が組織として活動していくことで、会員それぞれからこんなことをやってみたい、という要望を受けた時に、会として企画を立ち上げることが難しいケースがあるので、会員の声をできるだけ反映するにはどうしたらいいか、考えていかなければならないということだった。

最後に会員のニーズに対する課題が取り上げられていた。三カ国が共通して、設立当初から現在まで会員が教えている教育現場、対象学習者が多様化し、それに伴い、勉強会の内容や形態も多様化していく必要があるということだった。例えば、インフォーマルに日頃の実践について意見を交換するという機会と、講師を招き、継承語教育、自立学習といった、広いテーマについての講義の企画とのバランス、また、会員のニーズに合わせた、実践的な勉強会とアカデミックな内容の勉強会のバランスをどうとるか、といった課題もあった。また、現在は初級の学生が多いことから、A1、A2レベルの学生のための教授法の勉強会が多いが、今後、今勉強している学生たちのレベルが上がっていくことを考えると、B1レベル以上の学習者に合わせたより専門的な教育実践についても取り上げていきたい、というような、学習者レベルに合わせた勉強会についても課題が出ていた。

2.4.4 設立から現在までの推移とこれからの課題：教師会を取り巻く環境

ここでは教師会の内部ではなく、教師会を取り巻く環境について考察する。インタビューでは教師会の活動の重要性として国内の日本語教育のビジビリティが挙げられていた。設立当

初から、教師会内部のネットワークの強化だけでなく、国内での日本語教育の地位を築くために、現地の教育省や教育機関への働きかけや、日本大使館、国際交流基金と協力し、国内の関係者に日本語教育を認識してもらうことにも力を入れてきたことが分かる。また、教師会の外に存在する関係機関へ発信するという枠をさらに広げて、国外との繋がりについて、これからの課題が見られた。例えば、会員が自国の教師会の中だけでなく、他国の会にも参加し実践報告や研究発表を行い、欧州レベルでの情報発信、交流ができるといいのではないかと、という意見があり、会員にとって国内の活動だけでなく、外にも目を向けた活動を促すことも課題であることが伺える。

2.4.5 教師会のPR（教師会の特徴）

教師会のPR(教師会の特徴)について各国のインタビュー結果をそれぞれ考察した。

まずスペイン日本語教師会のインタビューでは、誰にでも扉が開かれた会ということ、また、所属先、教師歴に関わらず皆で学ぶ会というキーワードが挙げられる。

- 所属機関や肩書きに関係なく開かれた会
- みんながいろいろな意見を言える会
- 真剣に学ぶ教師の会
- 若い会員も多く、会員同士仲が良い会

フランス日本語教師会は、特徴として情報提供と情報共有の場と、日本語教育の発展という特徴が伺える。

- メーリングリストで求人情報など様々な情報を得ることができる
- 海外からフランスに日本語教師として来る人たちにとって、教師会サイトの情報を見ることは勉強になる
- 教師のネットワークを作ることができ、日本語教育の振興にとって必要だ

ベルギー日本語教師会は多様性、国際性というキーワードが挙げられる。

- 多言語の国であり、小学校から複数の言語を習得することから、会員の複言語のバックグラウンドがある
- ルクセンブルグ、オランダ、ドイツ、フランスなどの近隣諸国からの会員や、ベルギー人の会員も多く、教職課程に在籍するベルギーの学生も会員として参加している
- 大学、民間学校、夜間講座など、異なる教育形態で教えている会員が集まる場

2.5 考察

ヨーロッパの教師会の活動とは何なのだろうか。そして、教師会の特徴とはどのように据えられるのだろうか。本調査を通して、組織としての教師会の1つのあり方を探してみたい。

教師会の活動は、会が組織化し、会員の属性や会員のニーズが多様化していく中で勉強会などの企画の形態や内容も多様化している。一方で、教師会の活動は、教師会会員のための活動としてだけでなく、その国の日本語教育が向上するための役割も担っていることが分かった。そして、国内にとどまらず、欧州近隣諸国や海外との交流という、外に向けて発信をしていくことで、さらに教師一人一人の実践の幅が広がり、そのことが国内の日本語教育の振興にも関わっているのではないかとと思われる。

また本調査において考察したそれぞれの国の教師会の特徴は、1つ1つがバラバラに存在す

るのではなく、それぞれが相互補完的に、ある1つの教師会の基本的な特徴を浮き彫りにしているのではないかと。教師会の特徴とは

- ① 日本語教育の発展のために
- ② 教育現場の様々な人間が集い学ぶ
- ③ 多様性のある開かれた場

と言えるのではないかと思います。教師会とは、それぞれの国の日本語教育事情の上で、日本語教育の普及や振興の役割を担っていて、色々なプロフィールの教師が集まり、ネットワークを作り、学ぶ場であること、そして、そこに集まる会員の人たちが教えている教育機関や教育形態も様々で、会員の在住地という地理的な面でも多様性があり、会員だけでなく、国内の外部機関への発信、またヨーロッパの他国との交流をする開かれた場であると言えるのではないだろうか。

3 スペイン・フランス・ベルギー日本語教師会会員は教師会から何を学び、何を求めているのか

3.1 目的

本章では、教師会は今後どの方向に進んでいけばいいのかを会員の視点で考える。考察には、スペイン・フランス・ベルギー日本語教師会会員に対して実施した調査結果を用い、その結果から、会員は、日本語教師という仕事をどう考え、どのような動機からこの仕事に従事しているのか、また、この仕事を続ける上でどのような問題意識を持ち、教師会に何を求めているのかを考察する。

3.2 調査概要

調査の目的は2つある。1つは、各教師会の会員の属性、教師観、教師会への期待、その国で教えていることへの問題意識などを明らかにすることで、2つ目は、回答を分析することで教師会が今後どのように進んでいくのか考察することである。

調査方法は質問紙調査で、質問紙は選択式設問・記述式設問、計20問あり、メールで送付し回収、その後回答を分析した。

質問の内容は4つの部分に分かれている。以下、表1に示す。

表1 質問紙内容

Part 1 回答者の属性	Q1/2 母語・居住地 Q3/4 教師歴・会員歴 Q5/6 教師会参加頻度・関り Q7/8 教育機関・対象
Part 2 日本語教師観 意義・信念・課題	Q9/10 日本語教師動機・やりがい Q11/12 職場環境・授業の課題 Q13/14 研鑽活動・理想の教師
Part 3 日本語教師会 に対する考え	Q15/16 教師会入会動機・教師会の意義 Q17/18 教師会への期待・教師会を通じた自分の変化
Part 4 各国での日本 語教育への考え	Q19/20 各国での日本語教育の意義・課題

回答の分析は、選択式回答は excel による単純集計、記述式回答は、KHCoder によるテキストマイニング処理で得た階層的クラスターと共起ネットワーク、および回答記述を用

いて行った。

実施概要は、スペインは2016年2月と2017年2月に行い、120人対象人数に対し、有効回答60であった。ベルギーは2017年1月から2月にかけて行い、対象人数55人に対して有効35で、フランスは2017年2月から4月にかけて行い、対象人数160人に対して有効回答33であった。

3.3 調査結果

ここでは、質問票のPartごとに三カ国の結果を示し、3.4にてその考察を述べる。

3.3.1 Part 1 回答者の属性

- Q1 母語は、三カ国において、日本語母語話者の比率が高かった。ただし、ベルギー教師会は、三カ国の中では非母語話者の比率が34%と比較的に高い結果となった。
- Q2 会員の居住地に関しては、スペインはマドリッドおよびバルセロナ地域の会員と、それ以外の地方の会員が同じ比率であり、フランスも、パリおよびパリ近郊と地方の会員が同じ割合であった。第二章では、地方の会員のネットワークの必要性を挙げたが、会員の比率からも都市中心の活動になりがちになる可能性が伺われた。ベルギーに関しては、都市と地方ではなく、ベルギーオランダ語圏の会員とそれ以外の地域の会員が同じ割合であった。特にベルギーは国土の広さと位置の影響と考えられるが、ドイツ・フランス・オランダの近郊国からの会員が多いことが目立った。
- Q3 教師歴は各国の平均がスペイン11.3年、ベルギー14.5年、フランス16年で、その内訳は、フランス・ベルギーは初任・中堅・ベテランがだいたい均等に参加し、スペインは初任から中堅前期の会員が多くなっている。
- Q4 教師会への参加年数をみると、スペイン・フランスでは、教師会参加年数は、だいたい均等だが、ベルギーは、新たな会員が多数を占めている。
- Q5 年間教師会セミナー・勉強会への参加頻度は各国とも1回からすべて出席がほぼ均等となった。
- Q6 教師会運営への参加に関しては、スペイン、ベルギーでは回答者の半数弱が、フランスでは回答者の半数強が運営にかかわったことがあると回答した。
- Q7 教育機関・形態（一斉授業・個人授業）は、複数回答となっていたが、三カ国共通して複数機関・形態で教えている教師が多い現状が示された。各国の特徴はスペインは個人指導が多いこと、フランスは大学、ベルギーは大学・成人向け教育機関で教えている教師が多くいるという結果となった。この結果は、2章で各国教師会の特徴として挙げた結果に呼応している。
- Q8 学習者は、三カ国共通で大学生・社会人が多くなった。さらに、小学生から定年退職者まで幅の広がりを見せており、学習者の多様化を示している。これは結果として授業の多様化の必要性が求められていると考えられる。

3.3.2 Part 2 日本語教師観：意義・信念・課題

- Q9 日本語教師をしている理由を、共起ネットワークにかけたところ、三カ国共通で、「日本語教えることが好きだから」というシンプルかつパワフルなフレーズが現れた。これは次のQ11の結果と併せ考えると、様々な環境に置かれながらもたとえ条件が悪くとも教え続けていきたいとする姿勢が感じられる。

- Q10 日本語教師のやりがいは、各国とも「楽しい」「学ぶ」というキーワードが、抽出された。
- Q11 職場環境での課題を階層的ネットワークから分析したところ、三カ国に共通して仕事の契約が不安定という声が上がった。国別の特徴は、ベルギーは、同僚同士の連携の必要性和直接法指導への不安、フランスは、文法クラスとオーラルクラスの連携不足、および学生数に対してクラス数の不足が挙げられ、スペインは、同僚との意見交換の必要性、および給与の支払いの遅れという声が挙げられた。
- Q12 授業での課題に関する記述を、共起ネットワーク処理をすると、中心性の高いキーワードが表れた。その結果をより詳細に確認するために、質問紙に書かれた回答記述も参照し、以下のように分析した。ベルギーは「改善」をキーワードとして、日本での学生自身の活動への成果を踏まえた授業の改善、話す・書く・漢字の教え方の改善となった。フランスも「改善」をキーワードとして、自分の教育・教室・漢字の勉強の改善、そして、日本語教育に関する情報を得ることとなった。また、フランスでは日々追われ研究する時間がないという研究時間不足が挙げられた。スペインはより具体的に、文法の取り入れ方、試験の作成・方法、仕事の経験不足が挙げられた。この結果は、2章で設立意図として会員の声をくみ上げることが挙げられたが、その内容が具体的に示されている。
- Q13 教師研鑽は、全ての教師が自分の成長を目指し、努力している現状が浮き彫りとなった。また、その活動は、教師会への参加、授業の内省だけでなく、同僚との意見交換、研究プロジェクトへの参加や学会発表など多岐にわたっている。
- Q14 理想の日本語教師像は、共起ネットワークから各国でキーワードが上がった。まず、スペインは、「モチベーション」となった。記述を見ると、日本や文化に興味を持たせ、学生のモチベーションを高められる教師、楽しい授業ができる教師、勉強しながら、クラスや学生のことを思う教師が示され、前向きでエネルギッシュな教師像が浮かびあがる。フランスのキーワードは、「誠実」で、常に誠実に学生一人一人と向き合う教師、誠実に学生を理解する教師、夢を持ち人として成長をする教師と記述され、真摯に学生に向き合い、対話をする教師像が示された。ベルギーは、「文化」という言葉の中心性が高くなった。そして、文化を上手に言葉で説明する教師、文化を活動内容に入れ、文化を意識する教師、さらに、常に努力し、いい実践を目指す教師と、多言語国家を背景に文化を意識した成長を目指す前向きな教師像が現れた。

3.3.3 Part 3 日本語教師会に対する考え：入会動機・期待

- Q15 教師会入会動機は、共起ネットワークから三カ国共通のキーワード、日本語教育、セミナー/勉強/研修、情報収集、交換交流が抽出され、日本語教育についての研修会に参加し新たな情報収集/交換をし、多くの先生と交流したいという動機から入会していることが分かった。これは、2章の教師会の設立動機と呼応していることが明らかになった。ベルギーに関しては、研究の機会という言葉も認められた。
- Q15/Q16/Q17 Q15 入会動機を共起ネットワーク、Q16 教師会活動とは何かを階層的クラスター、Q17 教師会への期待を共起ネットワークの処理を行い分析した結果、三カ国共通でこの3つの回答に高い関連性が確認された。
- その中で、今後の教師会の活動に重要である Q17 教師会への期待を見ると、三カ国共通で、研修会での意見交換や情報交換を通し現状打開の知識を得て、ほかの教師の実

践を知ることが期待していることが見えてきた。各国の特徴は、フランス・スペインでは、地方の教師への支援としてのセミナー開催・ネットワークづくりがあり、ベルギーは、現状の活動を継続してほしいという声が挙がった。また、スペインでは、専門的な講義の必要性が挙がった。この結果は、2章で述べた運営者が目指していることと共通している。

- Q18 教師会参加の前後の変化では、変化があったとする「非常にそう思う」と「そう思う」が、スペイン 77%、フランス 73%。ベルギー94%で、「そう思わない」は三カ国とも 0%であった。また、「あまりそう思わない」は、勉強になったが自分が変わったというほどではない、引退してからの入会だったためという理由が記載されていた。同じく Q18 教師会参加前後でどう変化したのかに対する回答記述を階層的クラスターから分析したものを考察する。すると、スペインでは、他の先生の教え方を共有できたことで安心や自信を得た、考えが変わったという要素が抽出され、そこから「成長」というキーワードが見てとれた。フランスは、授業に関し学び、情報や知識を得た、他の人達との交流を持てたが抽出され、「広がり」というキーワードが現れた。また、ベルギーは、日本語の知識が増えた、授業の気づきがあった、自分の授業・教育について考えるようになったと「内省」というキーワードが、三カ国のキーワードを並べると、「成長・広がり・内省」と教師会を考えるために重要なキーワードが浮かび上がり、教師会の存続の意義が示されている。

3.3.4 Part 4 各国での日本語教育への考え

- Q19 各国で教えることの困難さは三カ国とも半数以上が困難さを感じている。具体的に各国のものを挙げると、ベルギーは、教師のオランダ語能力/日本語能力の不足、学習者が日本語を使う機会の不足、日本語を学習者が難しいと考えている。フランスは、教師のフランス語能力の不足、教材不足、特に中高生の教科書不足、学習者が日本語を使う機会の不足となった。さらに、スペインは、経験不足、開講するための生徒数の不足、学習機関の不足と教師の能力不足が挙げられた。これら三カ国の困難点から共通に抽出された言葉は、物の不足、人の不足、知識の不足の「不足」であった。
- Q20 各国での日本語教育の意義に関して、階層的クラスターから検討すると、共通して、日本語・日本文化に興味を持つ人が挙げられた。特に、フランスでは、国同士の相互理解・交流を促すとあり、ベルギーでは、日本とベルギーの相互理解・交流を促しその理解は人々の国際理解に必要なだといった国を超えた視点が見られた。

3.4 考察

調査前には、特徴が異なる3つの教師会では様々な相違点が出てくることが予想されていたが、実際には相違点は少なく、共通点が目立った。そして、違いは、国によるものではなく、むしろ、教師の母語・居住地・学習者などによる教師の属性によるもので、属性が同じであれば国が違っていても共通点が多くなることが観察された。一例として、Q2 居住地からは、スペイン、フランスで地方に住む会員は共通して、地方のネットワーク作りや地方の教師の情報・研修の場の提供を期待しており、これはいずれの教師会の首都圏に住む会員と対照的になっていた。ここでは、三カ国の共通の問題意識を述べ、3章のこれからの活動の方向性へとつなげる。

共通の問題意識として、3点が認められた。1つは、教師を取り囲む環境への問題意識

で、特に、雇用の問題として不安定な雇用への危惧が階層クラスターから観察された（図3）。

2つ目は、自分を磨くための個人成長で、1つは研究への興味が、三カ国それぞれ言及された。もう1つは言語能力の向上が共起ネットワークに認められた（図4）。また、日本語母語話者教師は学習者の母語を習得すること、一方、非日本語母語話者教師の比率が多いベルギーでは日本語力を高め、自信を確立したいと考えていることも示された（図5）。

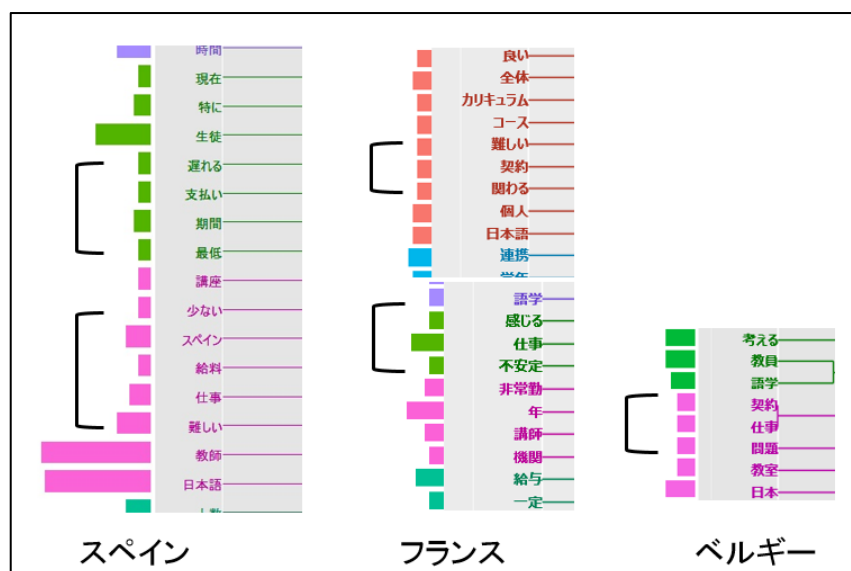


図3 Q11 教師を取り囲む環境 雇用の問題

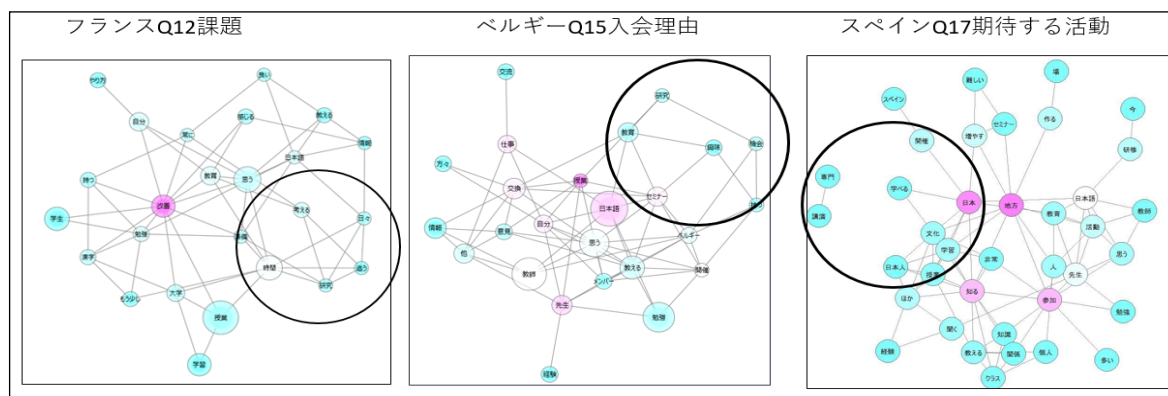


図4 自分を磨く個人成長 研究への興味 フランス Q12 ベルギーQ15 スペイン

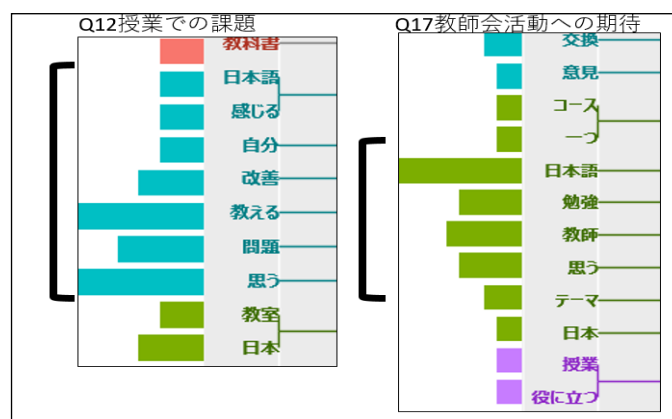


図5 ベルギー非日本語母語話者教師の日本語能力の向上

3 つ目は、教師としてより良い実践をするための成長である。特に、言語知識の指導、つまり漢字・文法の指導が三カ国で言及されている。これは、2 つの観点に分析できる。

1 つ目の観点は、日本語が学習者の母語との距離が大きいために学習者が類推できないことであり、それを支援するための効果的な授業を模索している。2 つ目の観点は、日本語と学習者の学習言語（英語など）と距離が大きいために、学習者がすでに持っている学習ストラテジーが用いられずに習得が不十分になることである。現在、ヨーロッパでは、課題遂行を目的としたカリキュラムが主流となり、学習時間が十分確保できない機関では会話指導が中心となってしまう文法・漢字指導が軽視される傾向があり、その狭間で現場の教師が解決策を探していることが伺われる（図 6）。

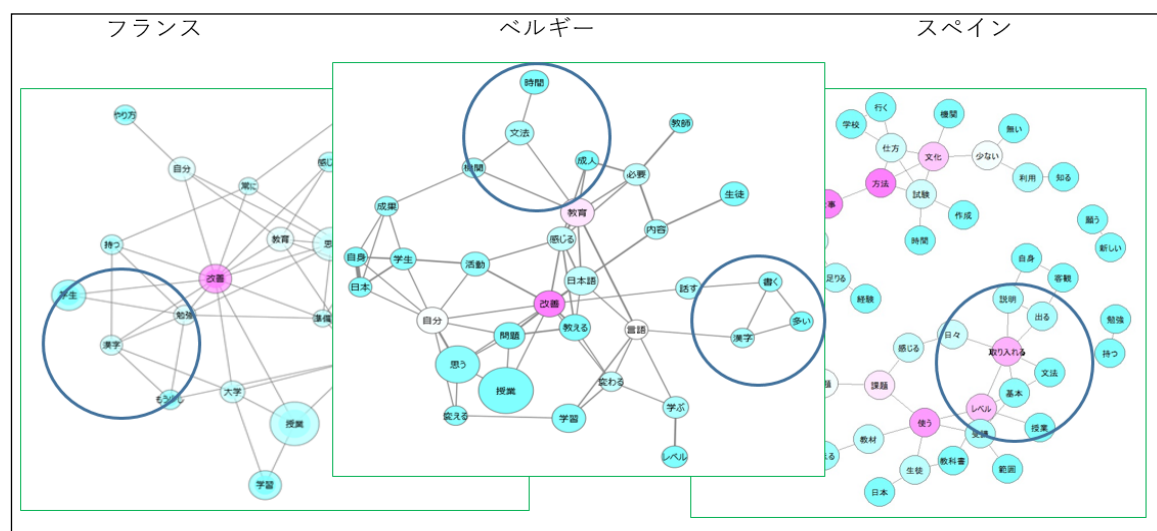


図 6 Q12 授業での課題

これら共通の問題意識は 2 章で挙げた運営者の意図と一致し、会員の期待に対して教師会の活動は対応していることを示唆している。この現状を踏まえ、今後の具体的な活動を、国を超えたヨーロッパにおける教師会という観点も含め、次章で考えていきたい。

4 ユーロッパの日本語教師会はこれからどんな方向を目指していくのか

4.1 目的

第 4 章では、三カ国合同のアンケート結果分析を行い、今後ヨーロッパの日本語教師会が目指していく方向性を探っていった。第 3 章の結果でも示した通り、目指す教師像や職場環境・授業の課題、教師会に求める活動などで「共通点」の多かった三国だが、第 4 章では、以下の三点、①国を超えた三カ国の会員は教師会に何を求めているか、②三カ国の教師会会員の共通の問題点は何か、③今後、ヨーロッパの教師会は国を超えて、何をすることができるのかを調査目的とし、質問紙調査の記述式回答を分析した。

4.2 調査方法

三カ国のアンケートの各質問の記述式回答を一つにまとめ、第 3 章同様、テキストマイニング処理を行った。第 4 章では都市部と地方、教師歴、日本語母語話者と非母語話者と

いう属性と記述式回答との関連性、そして、三カ国合同の Q11 職場環境の問題点、Q12 日本語教育の問題点、そして、Q16 教師会の意義と Q17 教師会への期待について、階層的クラスター、共起ネットワークから出た抽出語を分析した。

4.3 調査結果、分析 1 (属性との関連性)

4.3.1 都市部と地方

都市部と地方の比較では、スペインとフランスだけのデータとなった⁴。国土が小さく、どこからでもアクセスしやすいベルギーは都市部と地方に住んでいる差があまり出てこなかったのも、ここでは入れていない。都市部と地方では、Q17 教師会への期待の記述式回答を比較してみた。都市部が、「教える、教育、いろいろ、多い」など比較的無難な言葉が現れたのに対して、地方では、「交換、交流、充実、学ぶ場、研修、収集、情報、向上」などの語彙が高い頻度で使われ、密集していることから、教師会への期待度の高さが窺われる。そこには温度差も感じられるが、「交流、充実、向上」などから地方の教師が教師会を必要としている様子が垣間見られる。

4.3.2 教師歴

次に、教師歴を金田(2006 : 28)⁵の教師歴分類法「初任」「中堅前期」「中堅後期」「ベテラン」を参照に、中堅前期 6-10 年、後期 11-14 年を合わせて、初任 (0-4 年)、中堅前後期 (5-14 年)、ベテラン (15 年以上) で分けた。三カ国のアンケート回答者の教師歴をパーセンテージで見ると、初任が全体の 18%、中堅 38%、ベテラン 44%となっている。初任は人数が少なく見えるが、教師歴 4 年までで 18%ということは、人数的にはかなり多いと言える。

ここでは、Q15 教師会の入会動機および Q16 教師会の意義を教師歴で比較してみた。初任では、現れる語彙数が少なく「日本語、教師、教育、考える、場」という基本的な語彙が表れている。中堅になると、教師会に関する関連語彙数が増え、教師会の意義を「教師として参加し、情報を交換する場」と捉えていることがわかる。15 年以上のいわゆる現在の教師会を支えているベテランになると、現れた語彙は多彩で、内容もより具体的になってくる。「参加することで、情報を収集、交換する。教師が学び、勉強、研修する場。ネットワーク」などが頻度多く出現し、それぞれに結びついていることがわかる。

Q17 の教師会への期待についても教師歴で分け、分析してみた。初任での特徴的な語彙としては、「働く」が挙げられる。日本語教育の勉強をするだけでなく、実際に「働く」ための情報を教師会に求めている。中堅になると、「同士」という言葉を中心に、授業活動などの情報交換の場というまとまりと、「行事を通して、経験を共有する」「地方の先生が参加できる」という二つのまとまりがあることがわかる。ベテランでは、Q15 教師会入会動機、Q16 教師会の意義と同じように、出てくる語彙はより具体的である。「在住」という言葉を中心に、期待する活動を表す様々な語彙が並ぶ。解釈としては、「現地在住の先生方が、様々なテーマの日本語教育の情報を提供、交換する場」としての教師会活動を期待し、より具体的には、セミナー、研修会では言語研究、イベントとして文化的活動を期待していることが読み取れる。

全体をつなぐキーワードを見ていくと、「日本語」を挙げることができる。初任では、ほかでは出てこなかった特徴として、「働く」という言葉が出てきた。日本語を教えることを

仕事にしたいという強い思いが見える。また、中堅では「教育」「教師」「研修」が「日本語」とつながり、ベテランでは「日本語」から「日本」がネットワークの中心に来ていることが分かる。

4.3.3 日本語非母語話者教師

日本語非母語話者教師はどのようなことを考えているか。このデータは日本語ノンネイティブ会員のアンケート回答が見られたスペイン、ベルギーの合同分析である。共起ネットワークでは「現在」を中心に「テーマ、面白い、違う、勉強」が結びついている。また、階層的クラスターでは、「教師、日本語教育、活動」などが語彙の頻度として多く出ているが、共起ネットワークと共通する語彙も見て取れる。解釈すると、「現在教えている状況に合った、さまざまな面白くて違うテーマで日本語の勉強、意見交換をしたい」という強い願いが表れているように解釈できる。

4.4 調査結果、分析 2（職場環境、日本語教育の課題）

4.4.1 職場環境の問題点と課題

Q11 職場環境の問題点では、第 3 章で出てきた「不安」「不足」というキーワードがより具体的な言葉で出てきている。1. コース、レベル全体の連携。2. 職場の環境問題。3. 働く機関の改善。4. 教材の少なさ。5. 開講の人数。6. よい契約に関わる。ヨーロッパにおける日本語教育の現場、職場環境の問題は、国によって具体的な問題点は変わってくると思うが、決して恵まれた職場環境ではないことが、この結果から垣間見られる。

4.4.2 授業の問題点と課題

Q12 の日本語教育の問題点に関しては、三カ国合同のデータからはより具体的な問題点・課題が読み取れる。1. 機関で教え方を合わせる、2. 文化に興味を持たせる工夫、3. 初級から中級への移行、4. テキストの内容を改善する、5. 日々の授業で研究の時間がない、6. 漢字と文法、などである。

4.5 調査結果、分析 3（教師会の意義）

4.5.1 教師会の意義

Q16「教師会の意義とは何だと思えますか」という質問の回答を三カ国まとめて分析してみた。共起ネットワークでは、「ほかの先生、交流、刺激、受ける」が大きなまとまりになっているのがわかる。そのほかのまとまりとして、「成長する貴重な機会」「教えるためにセミナー、研修に参加し、勉強する」「情報を収集、意見交換するネットワーク活動」などと読むことができる（図 7 参照）。

4.6 考察

三カ国共通の日本語教師の問題点・課題を第 3 章の結果と合わせてみていくと、「困難さ」「不足」「スキルアップ」という 3 つのキーワードを挙げるができる。「困難さ」は契約や職場環境の難しさを表している。二番目の「不足」は、教材・テキストの不足、経験不足、そして、日本語教育、教師間など様々な情報の不足を挙げている。そして、最後

に課題として自分を磨くための「スキルアップ」、文化、文法、漢字などの教え方の改善が挙げられる。

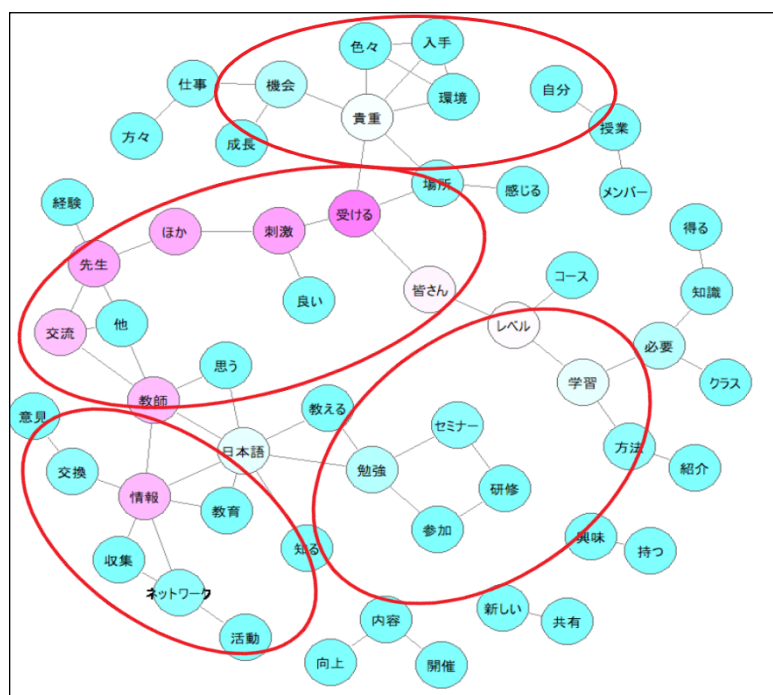


図7 Q16 教師会の意義（スペイン、フランス、ベルギー合同）

第 3、4 章とさまざまな角度から分析した結果をまとめると次の四つを挙げることができる。

1. 情報交換、収集、提供の場
2. ネットワークを通しての行事、イベント
3. テーマを持った研修会、セミナー、勉強会
4. 地方の人也能参加できる教師会

5 今後の課題と提案

最後に、Q12 授業の課題と Q17 教師会に期待する活動の関連性から、ヨーロッパにおける日本語教師会が進んでいく方向性と可能性を探り、各国別の縦断的課題と国を超えた横断的課題として提示する。

5.1 縦断的課題（三カ国の活動）

5.1.1 スペインの場合

Q12 授業の課題では、抽出語を「最近の日本語教育状況に合わせた教材作成」と分析した。また、Q17 教師会に期待する活動では「教材を作る」「クラスや個人で共有、使える」という二つのまとまりから、授業で即使える教材作成を現在のスペイン教師会の会員が求めていることがわかった。「教材作成」をキーワードに研修会、勉強会などでも教師の声を意識するようになった。現在は、CEFR をもとにした漢字学習から、各テーマごとに A1、

A2 で使う漢字語彙をリストアップするプロジェクトが行われている。

5.1.2 フランスの場合

フランスの場合は、Q12 授業の課題では、「改善を」中心に、「授業」という言葉があり、大学での授業、漢字の授業、また自分のやり方（教育実践）の改善を常に考えているということがわかった。また、Q17 教師会への期待では、「学ぶ」をキーワードに、日本語教育について学ぶ機会を持つこと、さらに具体的に、フランスでの日本語教育について学ぶこと、また地方の日本語教師も多いので、地方都市での研修会やネットワーク、学ぶ機会を求めていることがわかった。「改善、授業、学ぶ」がキーワードのフランスでは、会員からのイニシアチブで「かな習得カード」作成プロジェクトが立ち上げられた。

5.1.3 ベルギーの場合

ベルギーの場合は、Q12 授業の課題は「改善」と「日本語」が中心となって、日本語の教え方、教室活動、授業内容、自分の日本語、学習者の改善などが現れている。一方、Q17 教師会への期待では、「今」「満足」ということから現状維持があげられる。さらに、「勉強」をキーワードに、日本語教育に関する意見交換、新たな学び、面白い教育のテーマの勉強を期待する活動を求めていることがわかった。「改善、日本語、勉強」がキーワードとなったベルギーでは、会員から募った「現在興味を持っている事柄」からテーマを絞り込み、問題意識と課題の共有を目的として分科会を実施した。この会議の結果を基にして、3 つのスタディ・グループを作り、今後も活動を進めていこうとしている。

5.2 横断的課題（国を超えた活動）

4.6 考察の「教師会に何を求めるか」の四点から、「情報交換」「ネットワーク」「テーマ」「地方/非母語話者」をキーワードとして挙げるができる。この四つのキーワードと第3章の授業の課題で挙げた「困難さ」「不足」「スキルアップ」を合わせて、ヨーロッパの日本語教師会は国を超えて何ができるのか。第2、3、4章の結果分析から、一つの可能性として「オンラインで行う目的別教師研修」を提案する。

国を超えて、オンラインでつながる教師研修では、次の四つのことをポイントとして挙げたい。

1. ヨーロッパの教師会のネットワーク作り
2. 専門性を高める研修会
3. 対象者別研修会
4. テーマ別研修会

1. では、今まであまり交流のなかったヨーロッパの教師会の教師が、国を超えたネットワークを作っていく。2. 専門性を高める研修会では教師のスキルアップを目指し、教師の資質を深める研修会を考える。3. 対象者別研修会では、非母語話者や初任教師への具体的な授業実践につなげられる研修会を目的別の一つとして行う。4. のテーマ別研修会では、研修会の具体的な内容として、分析からたびたび見られた「文化」「文法」「漢字」そして、ヨーロッパにおける CEFR と日本語教育など、様々なテーマ別の研修会が考えられる。今後、賛同を得た教師と共に、国を超えたヨーロッパでの研修会を計画していきたい。第2章のインタビュー、第3、4章の三カ国の教師会会員質問紙調査の回答分析から、ヨーロッ

パ在住の教師がこのような研修会を待ち望んでいるのではないかと結論付けるに至った。

今後は、1. アンケート調査の輪を広げる、2. ヨーロッパの日本語教師会のネットワークを構築する、3. 「オンラインで行う目的別研修」の可能性を探るという3点を念頭に置き、ヨーロッパにおける教師会の活動へ貢献していきたいと考えている。

注)

¹ 田中和美 (2004) 「共有の場として「教師会」に何ができるか」, 『ヨーロッパ日本語教育』第9号.

² 鈴木裕子・近藤裕美子 (2016) 「学び続ける教師を支える日本語教師会の活動意義—スペイン日本語教師会会員への質問紙調査を通して—」, 『ヨーロッパ日本語教育』第20号.

³ ビデオ投稿サイトのこと。インターネット上で動画を共有できる。

⁴ ここでいう都市部は、スペイン: マドリード、バルセロナ、フランス: パリとその近郊である。

⁵ 金田智子 (2006) 「教師の成長」春原憲一郎・横溝紳一郎 (編) 『日本語教師の成長と自己研修 新たな教師研修ストラテジーの可能性を目指して』, pp. 26-43, 凡人社.

<参考文献>

AJE-CEFR プロジェクト委員会 (2005) 『ヨーロッパにおける日本語教育と Common European Framework of Reference for Languages』, 国際交流基金.

金田智子 (2006) 「教師の成長」春原憲一郎・横溝紳一郎 (編) 『日本語教師の成長と自己研修 新たな教師研修ストラテジーの可能性を目指して』, pp. 26-43, 凡人社.

川上茂信 (2009) 「スペインにおける言語状況と言語教育」, 『平成 18-20 年度科学研究費補助金「拡大 EU 諸国における外国語教育政策とその実用性に関する総合研究」研究成果報告書』, pp. 211-224.

鈴木裕子・近藤裕美子 (2016) 「学び続ける教師を支える日本語教師会の活動意義—スペイン日本語教師会会員への質問紙調査を通して—」, 『ヨーロッパ日本語教育』第20号.

田中和美 (2004) 「共有の場としての『教師会』に何ができるか」, 『ヨーロッパ日本語教育』第9号, pp. 79-84.

春原憲一郎・横溝紳一郎編 (2006) 『日本語教師の成長と自己研修—新たな教師研修新たな教師研修ストラテジーの可能性を目指して』 凡人社.

樋口耕一 (2014) 『社会調査のための計量テキスト分析』 ナカニシヤ出版.

<参考サイト>

国際交流基金 日本語教育国・地域別情報

<http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/> (2017 年 12 月 15 日閲覧)

KH Coder チュートリアル (スライド版)

<https://www.slideshare.net/khcoder/kh-coder-28776074> (2017 年 12 月 15 日閲覧)

Aims of Japanese Language Teachers' Associations in Europe:
Suggestions from the study on Japanese Language Teachers' Associations in Spain,
France and Belgium

Yuko SUZUKI
University Complutense of Madrid
Naoko SAKURAI
Katholieke Universiteit Leuven
Nozomi TAKAHASHI
Bordeaux Montaigne University

Abstract

On Japanese Language Teachers' Associations in Europe:

- (1) How have the associations in Spain, France and Belgium come to be?
- (2) What have the members learnt and what do they expect from their associations in Spain, France and Belgium?
- (3) Where are the associations headed in the future?

It is necessary to reconsider how the associations should be by looking at our own association and those in the other countries.

1. How have the Spanish, French and Belgian Japanese Teachers Associations in Europe developed?

The survey mainly focused on the following three points, based on interviews with founder and representatives of the three countries, 1. Trigger of establishment, 2. Status of Japanese language education at the time of establishment, 3. Change in teaching association activities after establishment.

2. What have the members learnt and what do they expect of their association in Spain, France and Belgium?

Analyzing the results of survey conducted to the members on their view about Japanese language education as well as the activities organized by the teacher's associations, we have clarified 1. their expectations for the associations, 2. the contribution of associations for the members' professional development.

3. Where are the associations headed in the future?

Common and different points between the three associations are extracted, with efforts by the association in Spain presented to discuss the significance of the survey, as well as how to better build a network between teachers and develop diversified Japanese language education in Europe.

平和をめざすことばの教育 (1)

—CCBI の理念と日本語教育実践の切り口—

神吉 宇一 (武蔵野大学)、奥野 由紀子 (首都大学東京)、市嶋 典子 (秋田大学)

要旨

本パネルでは、言語教育の目的を「言語」習得に限定するのではなく、言語を通して次世代を教え育んでいくことと捉え、平和なコミュニティや社会の未来を創っていくという側面を強調した。これは、内容重視の批判的言語教育 (Critical Content-Based Instruction : CCBI) (佐藤他 2015) で主張されていることであるが、なぜそのような視点が今必要なのか、本パネルと佐藤他「平和をめざすことばの教育 (2)」の 2 つのパネルを連結し、具体的に議論を行った。特に、本パネルでは、発表者たちの問題意識の背景、理論的枠組み (CCBI など) を提示するとともに、未来のコミュニティや社会を作っていくための日本語教育研究・日本語教育実践を紹介した。

【キーワード】 CCBI、平和、難民、日本語、日本語教育実践

Keywords: CCBI, peace, refugees, Japanese, practice of Japanese Language education

1 問題意識の背景

「今、世界は平和だと思いますか」。このように問われたとき、私たちはどう答えられるだろうか。アフリカ大陸各地で続く内戦や中東の不安定さは相変わらずであり、欧州に押し寄せる難民問題や、東アジアにおける北朝鮮問題など、目に見える形で戦争・争いは絶え間ない。また、目立たないように、密やかに、日本では、政府が武器輸出促進政策を着々と進めている。関連して、研究者に対して防衛省からの研究費が大幅に増加するなど、私たちを取り巻く社会状況は、平和から遠ざかっているのではないかと思わざるを得ない状況にある。

ことばの教育は、対話を通じた相互理解を促進し、より平和な社会を創造することに貢献できる。一方で、歴史的には、ことばの教育が植民地支配に利用されたことなどもある。発表者たちは、日本語教育研究・日本語教育実践に携わりながら、平和な社会の構築を目指したいと考えている。そのために、自分たちの研究や教育実践が、どのような役に立つのかを考えたい。本パネルはこのような問題意識から出発したものである。

本パネルの背景には、現在の世界に対する危機感がある。日本国内では、ヘイトスピーチに代表される排外的な言動があからさまに行われるようになった。法的な規制により、若干の沈静化はみられるが、ヘイトスピーチを強く批判するような論調はあまりない。一方で、日本では人口減少による労働力不足により、実質的な移民政策が進んでいる。現在、日本国内における在住外国人は 200 万人超であるが、そのうち「永住者」「特別永住者」が 2/3 を占める¹。国・自治体ともに、掛け声としては「多文化共生」を唱える (総務省 2006) が、取り組みとしては非常に脆弱である。そのような中で外国人の受け入れが加速してい

る。このことは、日本国内における外国人の不可視化と、新旧コミュニティの分断を引き起こしている（神吉 2016）。

海外に目を転じると、アメリカ大統領に排外主義・人種差別的な言動を繰り返すドナルド・トランプが就任しているのが象徴的である。英国では欧州連合からの脱退（Brexit）が可決され、フランスやオランダ、オーストリア等では極右の政治勢力が支持を伸ばし、人々の対立を煽っている。中東では、湾岸戦争以降、アフガニスタン、イラク、シリアと戦争が続き、多くの人が命を落としている。従来、戦争とは国家対国家によって行われるものであった。しかし、国民国家が事実上解体されつつある現在において、戦争の主体は国家から「特定の主張を行うグループ」に変化しつつある。シリアの内戦が顕著な例であるが、もはや誰と誰が何のために戦っているのかもわからないような状況になっており、人々の平穏な暮らしが破壊されるだけでなく、多くの人々の命が奪われている。

言語教育・日本語教育の場は、さまざまな文化的・社会的背景を持つ人々が集う場であり、一般的な教育の場に比して、より「多様」であると言える。そのような場で、互いの考えの違いや認識の相違を基盤としながら、多くの人々が共通の「善」として求める平和について考えることは、よりよい社会・コミュニティを志向するという教育としての言語教育・日本語教育の理念とも合致するものである。

歴史的に見ると、言語教育は国家統合やナショナリズム高揚に利用されていた。このような言語教育の利用は、「国家」という権力に無批判に従属する人々を生み出すと同時に、「国民である私たち」と「国民ではないあの人たち」を分断し対立構造を生み出すことになる。一方で、言語教育は多様性に目を開き、「国」という単位を超えた視点を人々に与える機能も持ち合わせる。欧州における複言語主義を基盤とした言語教育は、まさに人々に対して、「国」を超えたより広い視点を持ち、よりよいコミュニティを創造するための市民性教育の場として位置付けることが求められている。このような言語教育の二面性に留意し、言語教育・日本語教育が「国」という単位に閉じることなく、開かれたものとして位置付けられるためのトピックとして、「平和」はもっともふさわしいトピックの一つであると考えられる。

2 パネルの概要

本パネルは、3 人の発表者によって構成された。まず市嶋が、シリア難民及びシリアで日本語を学び続ける日本語学習者に焦点をあてた調査について発表を行った。そして、インフォーマントの語りから、平和構築のための日本語教育、ことばの教育の必要性を主張した。次に奥野が、日本語教育実践を通した平和構築への取り組みについて CCBI を踏まえ発表した。当該教育実践では、当事者としてのシリアの学生だけでなく日本、アジア、ヨーロッパの学生の学びと変容が明らかになった。最後に神吉が、本パネルの理論的背景となっている「内容重視の批判的言語教育（Critical Content-Based Instruction : CCBI）」のポイントを改めてまとめ、日本語教育研究・日本語教育実践と平和学の接点について発表した。そして、市嶋と奥野の発表で言及された「当事者」について、CCBI との関係について整理を行った。以下、それぞれの発表者による発表概要である。

平和・希望としての日本語

—内戦下の日本語学習者の語りから—

市嶋 典子
秋田大学

1 問題の所在

国際交流基金（2013）の調査によると、現在、136 の地域で日本語教育が行われている。この中には、アフガニスタン、イエメン、シリアといった内戦状況にある国々も含まれているが、これらの国々の日本語教育事情はほとんど明らかにされていない。中でも、シリアでは、内戦が泥沼化し、日本語教育が危機的状況にある中、日本語を学び続ける学習者、シリアを離れ、難民として外国で生活しながら、日本語を学び続ける学習者も存在している。シリアについては、高岡（2014）が、シリア内戦に世界的に高い関心が寄せられているにも関わらず、その実像については、明らかにされていない現状にあり、シリアの人々の苦境を打開するためにも、単純なイメージに基づく虚像を排し、実像に迫る努力が不可欠であるとする。また、市嶋（2016）は、長引く内戦の中、シリアに留まり、日本語を学び続ける「忘却された日本語学習者」の存在を明らかにし、シリアにおける日本語教育支援方法を構築することが喫緊の課題であることを主張している。

一方で、日本語教育の分野において、紛争や内戦という困難な社会的状況に置かれている学習者の現状やその問題点については、ほとんど議論されていない。果たして、現在、シリアの日本語学習者は、いかなる環境のもと日本語を学び、日本語に関してどのような意味づけを行っているのか。筆者は、かつてダマスカス大学付属言語研究所・日本研究センターで日本語教育に携わった経緯から、シリアの日本語学習者に関する調査を行ってきた。本研究は、この調査に基づき、シリアで日本語を学び続ける学習者の置かれた環境の内実と日本語に関する言語意識の関係を個々のライフストーリーから考察し、日本語教育の意義を主張するものである。

2 シリアの日本語教育事情

シリアの日本語教育は、1979 年に開講された在シリア日本大使館の日本語講座から始まった。シリアでは、日本は第二次世界大戦の敗北から奇跡的な経済復興を成し遂げた国として注目されてきた。また、近年、ポップカルチャーへの興味から日本語を学ぶ学習者も増加してきた。1995 年にアレppo大学学術交流日本センター、1999 年にダマスカス大学付属言語研究所日本研究センター（2009 年より「ダマスカス大学高等言語学院日本語科」に名称変更）、2002 年にダマスカス大学人文学部日本語・日本文学科、2010 年にアレppo大学人文学部哲学社会学科・日本研究専攻がそれぞれ設立された。2011 年までは、国費留学、大学間協定による交換留学、国際交流基金による教員養成等、日本に留学や日本語教育を学びに行くチャンスが少なからず存在した。学習者達は、これら日本に行くチャンスを得るため、非常に熱心に日本語を学んでいた（市嶋 2016）。その後、2011 年にシリアで起こ

った民衆蜂起が全国的に拡大したことにより、シリア国内で多数の犠牲者を出す深刻な事態に陥った。同年には、国際協力機構（JICA）や国際交流基金から派遣された日本人の教師が全員、国外退避となり、当地で日本語教育を維持することが困難な状態に陥った。シリアは、今も深刻な内戦状況にあり、内戦終結の兆しは全く見えない。しかしながら、現在も現地の教員により日本語教育は維持されている。また、アレppo大学学術交流日本センターでは、日本留学経験者や日本語学習者がボランティアとして日本語教育を運営し、2015年には、日本フェアを開催したことがフェイスブックに公開されている²。

3 研究概要

3.1 研究方法と分析の視点

以上の経緯から、本研究では、シリアで日本語を学び続ける学習者は、日本語をどう意味づけているのか、また、その意味づけと内戦の文脈はどのような関係にあるのかを個々の具体的な事例から明らかにすることを目指す。この問いを明らかにするために、本研究では、ライフストーリー法を用いる。ライフストーリー法は、変動する社会構造内の個人に照準し、「個人がこれまで歩んできた人生全体ないしはその一部に合わせて全体的（ホーリスティック）にその人自身の経験から社会や文化の諸相を読み解こうとするもの」（桜井2002：14）であることから、語り手の社会と自己との関わりおよびその捉え方を明らかにすることができる。

本研究では、市嶋（2016）を参考に、学習者の語りを、「日本語、内戦の経験に関する語り」「日本語、内戦の経験の意味付けを持つ語り」「日本語、内戦の意味世界を直接表現する語り」に分類し、この3種類の特徴が表れているストーリーを分析の対象とした。これらに注目することにより、シリアの日本語学習者の日本語や内戦の経験とその意味づけ、さらにこれらの複合的な意味世界が明らかにできると考えた。また、調査協力者間に共通する語りの内容についても注目し、考察した。

3.2 インタビュー協力者

インタビュー調査は、シリア在住の日本語学習者2名を対象に行ったインタビューデータに焦点を当てた。2名に注目した理由は、内戦下における生活や日本語学習状況が詳細に語られており、内実が見えにくいシリアの状況や日本語教育事情を明らかにするための有益な資料になりえるものであると判断したからである。

インタビュー協力者のラマ（仮名）は、30代前半（2017年12月現在）ダマスカス在住の女性である。彼女は、日本語を約6年間、ダマスカス大学付属言語研究所・日本研究センターで学んだ。アニメに興味を持ったことから日本語を学び始めたという。現在は、独学で日本語を学んでいる。彼女は、筆者の研究協力者からの紹介により、インタビューに協力してくれることになった。その後、SNSのメッセージ機能を通して、計5回、インタビューをする機会を得た。本発表では、2014年10月14日、2016年11月18日、2016年12月16日に行ったインタビューに焦点をあてた。インタビューは、日本語で、1回1時間半から2時間程度行った。

もう1名の協力者であるアリ（仮名）は、30代後半（2017年12月現在）スウェーデン在住の男性である。アリは、2001年から約6年間、ダマスカス大学付属言語研究所・日本研究センター日本語を学んだ。彼は、シリア内戦後、ヨルダン、エジプトへ避難し、難民

として生活した。その後、エジプトから難民船でイタリアのシチリアへと渡り、フランス、ドイツ、デンマークを経由して、スウェーデンにたどり着いた。現在は、独学で日本語を学んでいる。アリとは、SNS のメッセージ機能をとおして、計 6 回、インタビューをする機会を得た。本稿では、2016 年 12 月 30 日、2017 年 1 月 21 日に行ったインタビューに焦点をあてる。インタビューは、日本語で、1 回 1 時間半から 2 時間程度行った。

以下では、ラマとアリの語りを同時に示しながら、論を進める。

4 日本語学習者の語り

4.1 内戦の経験の意味付けを持つ語り

【尊敬がないところに行きたくない】

ラマ：この戦争でいろいろな大変な経験をしました。したいことは、何もできない。でも、難民として、ヨルダン、レバノンにいったら、そこは人間として、全然、尊敬がない。(中略) 私は、大変でも、尊敬がないところに行きたくない。

(2014 年 10 月 14 日)

ラマは、自身の大変な内戦経験から難民として他国に渡るのではなく、シリアに留まることを決意していることが分かる。そして、「尊敬がないところに行きたくない」と語り、いくらシリアでの生活が大変であってもシリアに留まることに意義を見出していることが分かる。

UN High Commissioner for Refugees (UNHCR)(2014)は、ヨルダン都市部に避難する大部分のシリア難民が支援物資に頼らざるを得ない状況にあり、厳しい貧困状態の中で暮らしていることを報告している。また、市嶋(2017)は、シリアの周辺諸国に難民として移住した後、当地での生活に絶望し、ふるさとシリアに帰国する者も少なくないことを報告している。このような状況からも、ラマはシリアに留まり続けていると考えられる。

【内戦で私がなくなった】

アリ：内戦は本当に大変な経験でした。内戦のせいで、私は難民になりました。私がなくなった。今、私の大学の専門、ヨーロッパで役に立ちません。(2017 年 1 月 21 日)

アリは、内戦を「本当に大変な経験」とし、内戦のせいで難民になり、そのことを「私がなくなった」と意味づけている。さらに、自身の専門がヨーロッパで、役に立たなくなってしまったと語った。

Schmal, Elser, Scheuermann(2016)は、ドイツのシリア人難民の事例を挙げ、シリア人難民の多くは、自身の持つ専門性がドイツで理解されないことから失望させられることが多く、新しい国で最下層として出発しなければならないという現状を指摘している。アリの語りからは、彼が暮らすスウェーデンでもこれと同様の環境にあることがうかがい知れる。

4.2 日本語の経験に関する語り

【日本語を学ぶ機会を作る】

ラマ：戦争が始まって、昔のように、どこでも日本語、勉強できなくなって、今は自分で勉強しています。時々、〇〇さんとスカイプで日本語、ディスカッションすることが

ある。でも、今、日本語とほとんど関係がなくなった。自分で努力？しないと、ほとんど日本語を勉強する機会がない。(2016年11月18日)

ラマは、内戦により以前のように日本語が学べなくなったという経験を語った。現在は、独学で日本語を学び続けている。時折、日本人の友人とスカイプでディスカッションするなど、日本語に触れる機会を自ら作っている。先述したように、2011年以降、多くの日本語教育機関が閉鎖され、シリアの日本語学習者が日本語を学ぶ機会は激減したが、ラマは、意識的に日本語を学ぶ機会を作り出していることが分かる。

【日本人会への参加】

アリ：来週はね、ちょっと。今日は私、もう一回勉強してた、メールのこととか。お雑煮とか、餅つきとかの言葉とか覚えて。(中略) お雑煮の作り方とか、やばいですね。

筆者：そんなのみんな、あんまり知らないけどね。

アリ：だから私びっくりした。餅つき、皆さん作れないみたいな感じね。私、杵の担当の人だから。

筆者：そうなんだ。杵の担当。

アリ：杵取りの人。

筆者：すごいですね。何人ぐらい来るの？

アリ：大体130ぐらい。

筆者：すごい、そんなに来るの。全部作るの？130人のお雑煮。

アリ：参加する人は130人ぐらいで、準備できる人は10人ぐらい。

筆者：みんなの分作る。(中略) 前日もあるし、来週の土曜日ちょっと忙しい。そして来週の日曜日する。今のうち、メール読んだり、翻訳したり。好きじゃない言葉、まだ漢字に慣れてないから、私も勉強したから、(中略) だけど、まだ新しいメールでちょっと困るところいっぱいある。例えば。(中略) お雑煮の漢字とか、お雑煮の言葉知っても、まだ漢字よく分からなかったから、今、知ってるけど。

(2016年12月30日)

アリは、スウェーデンの日本人会に所属し、日本人会が主催する餅つきに参加し、お雑煮づくりを行った経験を語った。そして、日本人会の会員とメールをやりとりする中で、翻訳をしたり、漢字を学んだりしているという経験を語った。このように、アリは、スウェーデンでも、自ら日本人会にアクセスし、会に積極的に参加することを通して、自身の日本語学習環境を維持していることがうかがえる。

4.3 日本語の意味世界を直接表現する語り

【日本語は武器・希望】

ラマ：日本語は、自分の中で、ちょっと入っているから、私の体の中になっていますから、ですから好きです。理由がなくても好きです。そういうことになっています。私をつくります。(中略) 日本語、日本語の学ぶは、どんな大変な時でも、私が生きているため、やっぱり希望です。(中略) 戦争が終わりになった時、私がシリアの未来をつくります。他の人をお願いしたくない。その時、日本語は武器になるはずです。(2016年12月16日)

ラマは、日本語を、自身を形成するものの一つとして、日本語を学ぶという営為を生きるための希望として意味づけ、日本語を学び続けている。そして、「私がシリアの未来をつくります。他の人にお願いしたくない。その時、日本語は武器になるはずです」と語っているように、日本語を武器に、自ら未来のシリアを形成していこうとしていることが分かる。

【平和・希望としての日本語】

アリ：シリアが平和になったら、いつか、日本語が役に立つって希望です。(中略) たぶん、まだ、シリアのこと、どうなるかはっきり分からないけど、いつか日本語でいろんなこと、未来を変えられると思うって希望。
(2016年12月30日)

アリは、ラマと同様に、日本語がシリアの平和に寄与するであろうと考えていることが分かる。そして、未来を変える希望と表現していることが分かる。このように、ラマ、アリにとって日本語は、平和や希望、未来の象徴であることが見て取れる。

5 結論

ラマとアリは、いかなる状況にあろうとも、日本語を学ぶ環境を維持しようとしていた。また、シリア内戦を自身の人生を結び付けて考えた上で、自身にとっての日本語の意味を見出していることが分かる。二人にとって日本語は、内戦を生き抜くための希望として意味づけられていた。このことから、日本語は、内戦下のシリアにおいて、学習者達の生きがいとなりうることが見て取れる。

国際交流基金（2008）も、使命の一つとして、文化交流を通じた平和の創造・構築に貢献することを挙げており、日本語教育もその一翼を担っている。ラマやアリが日本語を平和の象徴として語っていたように、彼女達の語りからは、国際交流、平和構築のための日本語教育の可能性が示唆される。この可能性を視野に入れつつ、シリアのような内戦下にある日本語学習者のために、具体的にどのような日本語教育支援ができるかを考察することが今後の課題として残されている。

現在、筆者は、シリアの日本語学習者の語りを日本人や留学生を対象とした授業で示し、「なぜ人は言葉を学ぶのか」という問いを考察している。シリアの日本語学習者の語りは力強く、その語りからは、言葉を学ぶことの意義とは何かを私達につきつける。今後も、シリアの日本語学習者を蓄積し、日本語教育実践³につなげていきたいと考えている。

【付記】

本研究は、市嶋典子（研究代表者）「中東地域の日本語教師と学習者の言語意識の把握と相互理を目指した実践モデルの構築」科研費（基盤 C、15K02628）の研究助成の一部である。

日本語教育を通して世界の平和を ―「PEACE プログラム」の実践―

奥野 由紀子
首都大学東京

1 はじめに

今、世界は「平和」とは決して言い難い状況に陥っている。「何かしなければ」と思いながら日々日本語教育現場に立つ教師も多いのではないだろうか。日本語を通して世界で起こっていることを知り、自分との関わりについて考え、現在の状況を改善するための活動や仕組みを学び、自分には何が出来るのかと考えること、そして自らの言葉で発信し行動へつなげることで、それをこれから社会へ出てゆく学習者と取り組むことは、日々の取り組みの中で教師が平和に貢献し得ることではないだろうか。本稿はそのような思いから、「PEACE プログラム」として世界的に解決すべき課題である貧困問題を取りあげた実践を通し、当事者性⁴やクリティカルな思考がどのように変容したのかについて報告するものである。

2 日本語教育における授業実践

2.1 「PEACE プログラム」の実践

本実践で取り上げる「PEACE」とは、縫部 (2009) がホリスティック・アプローチ (Holistic Approach) ⁵の立場から日本語教育を進めるうえで提唱した概念であり、日本語という言語を手段・道具として、地球上・自国内で起こっていることを自分の問題として捉え、教育内容として教える必要性から、「P : Poverty 貧困からの脱却」「E : Education 教育」「A : Assistance in need 自立のための援助」「C : Cooperation & Communication 協働と対話」「E : Environment 環境」という 5 つの内容を含むものである。それらを踏まえ、筆者は「PEACE プログラム」を「P : 貧困からの脱却」に焦点をあて、CLIL(Content and Language Integrated Learning)の枠組みの中で立ち上げ実践している (奥野他 2015、奥野 2016)。貧困に焦点をあてる理由は、日本を含め、どの学習者の国にもある問題で想像しやすく、テロや戦争の原因にもなる世界的問題であり、かつ貧困を解決するためには他の「E : 教育」「A : 自立のための援助」「C : 協働と対話」「E : 環境」についても考えることになるためである。1 学期の中で例えば「P」「E」「A」「C」「E」を各 3 回ずつ取り上げることも考えられるが、「P」を切り口として「EACE」を考える方が思考の深化が得やすいとも考えた。尚、CLIL の枠組みの中の PEACE プログラムの実践は、佐藤他(2015)が唱えるクリティカルアプローチの理念とも共通点が多い。クリティカルアプローチでは、言語学習者がまず受け取った情報を理解のみに留めず、他者との関わりを通して、情報を分析・評価し、自分たちの生きる未来やコミュニティの未来を想像するために既存の枠組みを見直し、必要があれば変えていこうとする意識・視点・姿勢・態度を重要であると考えられている。

2.2 実践の概要

本実践は大学の日本語授業として 2016 年度後期に実施され、90 分授業 15 回分であった。

参加者は日本語母語話者と非母語話者（アジア・ヨーロッパ・中東）の混合クラスで、学部留学生 1 年生～3 年生、交換留学生、研究生で、非母語話者の日本語レベルは日本語能力検定試験 N1 レベル相当の上級であった。参加者の人数は中国 2 名、韓国 1 名、スウェーデン 1 名、タイ 1 名、シリア 1 名、日本 2 名の 8 名であった。また、中国人の TA が授業補助を行った。特筆すべきは、当時シリアは政府軍や他国軍により攻撃され、内戦状況が非常に深刻化していた時期であり、シリアの学習者は戦争当事者⁶であったことである。

本実践授業の大きな流れは、(1)自分が世界でどのような人間か自覚する、(2)書籍、視聴覚教材を通して貧困の背景・現状・メカニズムを知り、自分のことばで説明する、(3)ポスター作成・発表を通じた貧困の原因についての分析と考察、(4)世界で一番平均寿命が短い国を題材とした分担読解、(5)社会起業家による取り組みを調べ、発表、クリティカルな観点を含めて議論する、(6)授業を振り返り当事者として出来ることを考え、まとめる、というものであり、協働学習により進められた。(5)の段階で、シリア学生本人の意向により、シリアの内戦による貧困率の上昇、内戦の原因、現状、シリアの為の活動実態なども取り上げた。また教材は全てオーセンティックな書籍や視聴覚教材等であり、在籍学生の国に関連する新聞記事を扱うこともあった。「思考」を低次元から高次元へと伸ばすことを意識し、ペア活動やグループワークによる「協学」の機会を多く取り入れた教室活動を行い、思考の深化を促すための支援を行うようにした。本稿では、これらの実践の中で得た受講生の成果物、TA・教師による観察と内省、受講生へのインタビュー等を分析する。

3 各活動と履修者の反応

各活動と履修者の反応について、以下時系列的に紹介していく。

3.1 導入部（第 1 回）

ウォームアップとして自己紹介とこれまでに行ったことのある国について話し、様々な国の出身者でクラスが成り立っていること、皆が様々な言語や文化があることを実際に見て知っていることを踏まえた上で、「PEACE」を大きなテーマとしたこの授業の動機づけとして、世界が 100 人の村だったらどうかについて考えた。学生はまずワークシートに世界の人々の分布（人種、宗教、経済状況、教育状況等）の予測を書き込み、その後『地球がもし 100 人の村だったら』の読み聞かせを行った。その後グループに分かれ、予測とはずれた箇所についてシェアした結果、「100 人中何人が大学の教育を受ける」という質問に全員が一番解答から外れていたことが明らかとなった。予測は 5 人から 50 人までであったが、実際は 100 人に 1 人しか大学教育を受けられない現実に驚き、自分が世界の中でどのような立場にいる人間なのかを確認し、恵まれた状況にいるということを自覚した。また、「貧困とは」という題目での作文を課題とし、「貧困」をどのように捉えているのか、自分なりの考えを書いた。その後、作文をもとに、各自の視点を一言で付箋に書き出し、グループごとに分類しまとめた。作文の内容については、貧困の具体的なイメージ（栄養不良の子供）、貧困の定義、貧困の原因、貧困の改善策など様々であった。また、自分の状況や宗教観に基づいて貧困を捉えていることも窺えた。他者の視点から新たに気づくことも多かったようである。

佐藤他(2015)では、1 人ひとりの育った環境が異なるため、クリティカルに分析する姿勢や知識がどの程度身についているか、クリティカルな姿勢や視点、態度をどの程度持って

いるかはコースを履修する時点で異なっていると考え、協働的な活動を行っていくことで「洗練」「拡張」されていくと述べている。導入部での活動ではクラスにある多様な視点に気づくこと、それを認め合うことから始めていった。

3.2 本や視聴覚教材を通して世界の貧困のメカニズムや現状を知る（第2～3回）

導入部では、世界の貧困は自分とは関係のない遠い事だと書いた学生もいたが、本セッションでは、現実を知り、自分との関わりを考え、当事者意識を育む活動を行った。まず、開発途上国の貧困を生み出す要因として「モノカルチャー経済」を取り上げ、貧困の現状やシステムについて学んだ。具体的には、日々自分たちが口にしているコーヒーやカカオをとりあげながら、それらがどこの国から来たのか、そこではどのような生活がなされているのか、普段飲んで一杯のコーヒーの何パーセントが原産者にいくのかなど、貧困を生み出すモノカルチャー経済について学習した。モノカルチャー経済になるまでのプロセスについて描かれた絵を見てキーワードを使ってストーリーを考え、紹介し合う活動を行い、その後文章にし、ディスカッションを行った。レポートからは原産者への還元率の低さやモノカルチャー経済のメカニズムについて初めて知り、驚いた学生が多かったことがわかる。

3.3 ポスター作成・発表を通じた貧困の原因についての分析（第4～5回）

本セッションでは、能動的に情報を自ら調べて整理し、現状を多角的にとらえ、自分のことばで簡潔に説明・議論することを目的とした活動をおこなった。具体的には、世界の平均寿命を調べ、世界で一番寿命が短いアフリカのシエラレオネに焦点をあてて、ポスター発表を行った。シエラレオネの平均寿命が世界一短い原因について、各班はシエラレオネの歴史やデータから得られる知識から貧困の原因についてそれぞれの班の観点から考察したポスターを作成し、発表した。また以下の4点について、相互評価を行った⁷。ポスターの内容は、「健康に関する基礎データ→近年のエボラ出血熱→解決策（中国・タイ）」「内戦の原因と影響（スウェーデン・シリア・日本）」「ダイヤモンドの問題→解決策としてのキンバリープロセス（日本・中国・韓国）」であった。同じ題材をもとに調べても、三班三様の視点からの発表であったことは、多角的な見方への気づきにもなったと考えられる。

またシリアの学生がいるグループは、シエラレオネの内戦の要因について、政府軍と反政府軍(RUF)とのダイヤモンド鉱山の利権をめぐる争いであることを発表した。この内戦は、実際は隣のリベリアが反政府軍に介入した見せかけの「内戦」でもある。それについて初めて知り、発表していた。そして世界各地の「内戦」と言われているものも本当に「内戦」なのか、その原因、真実を知る必要があることをクラスで共有した。クリティカルな視点の芽生えが現れたと思われる。

尚、このとき、シリアでは政府軍によるアレッポの攻撃が激化している時期であったが、シリアの学生自身も教員も特に触れないでいた。しかし、以下の記述から戦争国の当事者のシリア人学生は、シリアに思いを馳せていたことが伺える。また、なぜ内戦後も貧困が定着しているのかその理由について知りたいと書いていることから、内戦後のことに目を向けて考えようとしていることが伺える。

同感を感じて、シリア人のことを思い出しました。今のところ何もできないのが非常に残念だと思いました。さきほどのビデオは2009年にとられたビデオ、つまり内戦が終わって7年

たったのですが、まだ貧困がこんなに定着しているのに驚いて、その原因を知りたくなりました⁸。ダイヤモンドがほうふなの、キンバリープロセスができたのに、なぜ今の状況はこうだということが知りたいです。(シリア)

3.4 分担読解 ―シエラレオネを題材に― (第5～9回)

本セクションでは、世界で平均寿命が一番短い国の現実を知った後、その状況を改善しようとしている活動を知るために、実際にシエラレオネで活動していた日本人医師が著者である『世界で一番のちのちの短い国 シエラレオネの国境なき医師団』を用いて分担読解をした。分担読解では、学習者がペアとなり、担当する箇所について一緒にレジュメを作成した上で2グループに分かれて各自発表し、グループでディスカッションを行った⁹。また、この間にテーマに関連するものや、学生の国に関するものなど、その時々々の新聞記事も授業始めに配布し、速読による短い分担読解も繰り返した。シリアのについての記事を配布することについて、事前にシリアの学生に意向を確認したところ、是非取り上げてほしいということであったことから、取り上げることにした。結果的に、このシリア学生の当事者としての決心が、他の学生にとっては戦争当事者のクラスメートがいるということへの明白な気づきとなり、戦争非当事者の学生がシリアにも関心を持ち、当事者意識が芽生えるきっかけともなったことがフォローアップインタビューからも伺える。

Bさんが言っていたシリアのお話とか、本当に今までは自分と全然関係ないと思っていた、ずっと新聞やニュースも大変そうだなと思うだけだったんですが、そういうことはちゃんと知らなきゃいけないって考え方が変わったかなって思います。途中で新聞を見たときぐらいからアレッポに関する記事は私も詳しく見てみようって思うようになって、そのあとは朝日新聞を読んでいるんですが、アレッポの記事は目をとめて読むようになりました。(日本)

3.5 社会起業家や団体の取り組みの紹介―貧困解消への取り組み― (第10～14回)

本セクションでは、シエラレオネに関わらず、世界各地の貧困問題の解決のために活動する社会起業家が執筆した本5冊を学習者に紹介し、興味に応じて4つのグループに分かれて各社会起業家の取り組みを発表する活動を行った。発表は、社会起業家が活動を始めたきっかけ、苦労した点、現状等を紹介し、最後にディスカッション・ポイントを提示することとした。ディスカッション・ポイントを定めるには、本に書かれたことを理解するだけでなく、社会状況を理解したうえで社会起業家の活動をクリティカルに見直すことが必要となる。そのため、発表準備の中で最も難しく、グループ内で何度も話し合いをして決定された。ディスカッションの結果、知識をもとに多角的に考え、クリティカルかつに冷静に対話できるようになっていることがわかった。それを感じてか、13回目の後、シリア学生自らの発案でシリアについて14回目に発表を行うこととなった。発表についてフォローアップインタビューで以下のように述べている。

シリアについて出来るだけ感情的にならずに、客観的に発表するよう意識した (シリア)
シリア発表のディスカッションポイントは①どうして内戦が今まで続いているのか②今の段階で何ができるのか、であり、以下のようなディスカッションが行われた。
ディスカッションポイント①のまとめ

シリアの内戦が長く続いている大きな理由は、政府軍も反政府軍も他の国から支援をもらい続けてきたからである。今まで政府軍と反政府軍はずっと戦ってきて、誰も勝っていないし、負けてもいない。つまり、政府軍も反政府軍も正義ではない可能性がある。今の状況から見る

と、政府軍を支持する国民も大勢いる。これだけ内戦が続いてきたことは政府軍が完全に悪いわけではなく、反政府軍も完全に正義の味方でもないではないか。

ディスカッションポイント②のまとめ

内戦停止させるほかに、シリアの国民、特に難民や避難民の生活を支える行動が必要である。トルコ、ロシア、イランの三カ国による連名で停戦維持の共同声明を発表したが、なかなかうまくいかない。シリアの事情に詳しくない人が日本の番組でのアサド大統領のインタビューを見ると、当然「テロリスト」を倒そうとするアサド政権に合法性や正義性があると判断する。政府には「テロを倒す」という大義名分があるが、実はどこまでを「テロリスト」とするのかについては何も疑問を持っていなかったことに気づかされた。日本の国民も主流メディアを信じるのが一般的であり、これから何ができるかを考える前に、本当のことを「知る」ことやクリティカルに考えることが大切である。その上で、自分の立場で、できることを考えるべきだが、当然できることもそれぞれである。日本も「共謀罪」法案が通り、シリアの問題は実は対岸の火事ではないこと、自分達も戦争当事者になり得るということに気づかされた。

3.6 振り返り（第15回）

最後のセクションでは一連の授業を振り返り、当事者として、今そして将来何ができるのかについて話し合った。また、「貧困」についての考えがどのように変容したのかを知るために、授業後に(1)で実施した「貧困」についての作文を再度書かせた。また、言語面、思考面、内容面、協学面における自己評価を行った（cf. 佐藤・奥野 2016、奥野・小林 2016）。以下「貧困とは」の作文の一部であるが、当事者としての変容が見受けられる。

貧困を抜け出すにはお金が必要である。お金を得るには仕事が必要である。仕事に就くには教育が必要なのである。授業を受け、貧困の改善には教育が重要だという考えに変わったが、自分にできることをを見つけるのは難しい。NPO 団体に加入に直接的な支援をしようとは今のところ思っていないからである。私にできることがあるとすれば、それは情報発信なのかもしれない。私は授業で別所さんの著書を読み、自分も何か行動したいと思うようになり、行きついた先が外国人向けの Web メディアだった。Web を通して、例えば貧困の国から日本へやってきた外国人のことを紹介したり、貧困の国への支援活動を行っている団体の特集を組むなどしたら現状を様々な人たちに知らせることができるかもしれない。今までは貧困の情報の受け手であったが、今度は送り手になれるように取り組んでいきたい。（日本①）

4 考察

4.1 クリティカルな意識の芽生えー当然視されている前提・価値観についてー

「もし世界が 100 人の村だったら大学に通える人数は何人」という予測が大きくはずれたこと、国際的規約ですら確実ではないこと、「内戦」「テロリスト」と言葉でくくることにより、見えなくなるものがあること、などへの気づきが多くあった。これらのことから、この活動を通して、当然だと思い込んでいたものへのクリティカルな視点を得ることが出来たと言えるのではないだろうか。実際、授業後のフォローアップインタビューからの以下のような学生の声を得られた。

日本に住んでいたら考えない視点から、皆さん物事を考えているなと思って、シリアからきた B さんとかの話はもう、現地の方の声だと思うので、最後の授業の発表とかも心にささる言葉とかもあったし、内戦ってすぐ使っちゃう言葉なんですけど、B さんは気を使ってこれは使

いたくないって言って、こういうふうに単語だけでも、気を遣うっていうか、ナイーブなことなんだなと思って、一つ一つ考えていかなきゃいけないことなんだなと思いました。(日本)

今まではこう完全にニュースがすべてだと思っていたので、自分がマスコミを志望するのちょっと関係してるんですけど、メディアの見方が変わりました。もう結構批判的っていうのかっこよく言いすぎなんですけど、本当にそれだけなのかなって思うようになりました。(日本①)

4.2 クリティカルな姿勢・態度の成長

シエラレオネについて調べることによって内戦の原因や経過、影響を知り、まずは知ることの大切さを知ったということ、内戦が終わっても貧困が続いている原因を知りたいと思ったこと、実際にニュース等を見る視点や考え方が変わったことからクリティカルな姿勢や態度の成長が伺える。

シリアについては全然知らなかったんですけど、最後のプレゼンテーションを聞いてひどい状況だと思いました。戦争はいつから始まったのを知らなかったんですけど、それについて分かって、もっとニュースとか探したりしました。(韓国)

授業で貧困を見てたんですけど、いろんな視点から、内戦もあるし、取り組みもあるし、いろんなところから見てたと思うんですけど、いろんなところから考えるところがあって、トランプ氏の政策とか、授業をやる前にトランプさんの政策とか見てもたぶんあんまり何が悪いとは言わないですけど、深くまでは分からなかったと思うんですけど、いま新聞とか読んでても、なんかえーみたいな、本当にこんなことするのって思うことを言って、でもその反面そういうこと自分で考えられるようになったんだっていう成長も思うようになりましたね。

(日本②)

4.3 クリティカルな問題を扱う教室のリアル

シリア学生の発表に対し一種の違和感を感じた学生がいたこともまた事実であり、それを表現した学生に対し、さらに違和感を覚えた学生もいた。何が正しいか答えのない問題を扱う以上生じる、教室内のリアルであると言えよう。

Bさんは、激しすぎるってことで、ちょっとなんだろうね、ま観点が激しいっていうそれは思ったんですね。なぜって考えてみたら、まあやっぱり今まで生きてるっていう世界っていうか、今まで生きてっていう国とかがまあ、生活環境そういう、やっぱり人の性格とかいろんなところに、あの、考えとか、に結構影響与えてるのではないかなと思ってますね。それですね。まあ一応わかるっちゃわかるんですけど、あの、正直僕政治にあんまり興味ないので、全然、あどうでもいいって感じで、自分がちゃんと生きればいいのかっていう人なので、急にこういう激しい意見とか聞いたら、ちょっと、あ、びっくりします。あ、そんななるんだっけっていう感じで。ちょっとびっくりしましたが、まあ、自分の意見ちゃんとしっかりはっきりしてるほうがいいと思うんですけど、(中略)それがまあ感じたことですね。(中国)

4.4 当事者性の芽生え

日常的に飲んでいるコーヒーや食べているチョコレート、人生の大切なときに贈るダイヤモンドのルーツを知り、自分の生活と世界の貧困が関わっていることを知ったこと、戦争国の当事者として、自分の国のことを知ってもらいたい、話したいと思ったこと、また自分達に何ができるかと共に考えたこと、これらのことにより、多くの学生の当事者性が

高まったと考えられる。また当事者性が高まったからこそ 4.1 や 4.2 で示したような戦争や貧困の非当事者である学生にもクリティカルな意識や姿勢や態度の成長が見られたのではないだろうか。今回の実践は戦争当事者と現当事者ではない学生達が同じ教室で日本語学習を通して「PEACE」を考えるものであった。その中で、自分と異なる多様な背景を持つ他者との協働学習が、視点の転換を促すきっかけになったことが以下からも伺える。

T: 授業の始まる前と後とで何が一番自分の中でこう変わったなって思いますか？

S: んー貧困になる原因としては、ん、戦争が一番、いけない、一番とめないと、重要な原因だと思うようになったところだと思うんですね

T: それは、どういうことを通してそう思うようになりました？

S: 特にくうん>、Bさんの発表、です。で、んー、そのね、目の前に戦争を見たことある人、今までに会ったことがなくて、んーとても考えさせられると思ったし。非常に貧困・戦争を身近なものに感じる事ができた。「内戦」が始める前は豊かな国であったにも関わらず、現在の貧困率は80%を上回っていることに驚いた。(スウェーデン)

また、戦争当事者であるシリアの学生が授業に参加し、教室という公の場で話せること話せないことという規範を乗り越え、自分の経験を語ったことは、クリティカルな成長の象徴だと考えられるのではないだろうか。シリアの学生自身がこの授業を通して、「教室を通した社会」に対するクリティカルな意識や姿勢の発達があったことが以下のインタビューからも伺える。

T: シリアのことを話すことに躊躇はありませんでしたか？

S: 最後まで泣かずに発表できるか心配だったんですが、シリア人としてみんなに知ってもらいたいし、シリア人として自ら話さないといけないなと思ったんです。(シリア)

5 おわりに

本発表では、「PEACE」プログラムの実践を通して、戦争当事者であるシリア人学習者を含む多様な履修学生たちのクリティカルな意識・視点・姿勢・態度がどう変化したのか、当事者性がどう高まったかについて報告した。日本語教育の現場で、内容と言語を統合し、多様な者が共に学ぶことにより、言語面だけではなく、クリティカルな思考や当事者性が高まり、戦争当事者、非当事者を越えて「教室を通した社会」に対するクリティカルな視点や姿勢の発達があったのではないかと考える。今後、当事者性とクリティカルな視点の発達の関係についてより考察を深めていきたい。Ronald (1997) は、知識をクリティカルに捉える (Critical Thinking) にとどまらず、自己をクリティカルに内省し (Critical Self-reflection)、世界へクリティカルに行動し (Critical Action)、社会をよりよいもの (Critical Being) に変えていく人材育成を唱えている。実践を行いながら、言語教育を通した人材育成の可能性について考えていきたい。

未来を創ることばの教育の枠組みを考える

—CCBI と平和—

神吉 宇一
武蔵野大学

1 CCBI とは

CCBI とは Critical Content-Based Instruction の略称であり、Content-Based Instruction (CBI) にクリティカルな視点を盛り込んだ「クリティカル・アプローチ」に基づいた言語教育の枠組みである (佐藤他 2015)。CCBI を提唱した問題意識の根底には、言語教育・日本語教育を「語学トレーニング」としてではなく、「内容を伴った教育」として再考しなければならないという問題意識があった。

ではなぜ、CBI に critical を付加した CCBI なのか。言語教育・日本語教育を教育として考え、言語教育・日本語教育を通して次代を担う人を育て、社会やコミュニティを今より少しでもよいものにしていくには、何が「よい」もので、何を変えていかなければならないかを考える必要がある。その際に求められるものがクリティカルな視点である。Wallace (2003) によると、クリティカルという概念は「弱クリティカル」と「強クリティカル」に分類される。弱クリティカルとは、批判的思考や批判的な読みなどに代表されるもので、現状に疑問を持つ視点を指す。一方、強クリティカルは、単に現状に疑問を持つだけでなく、そこに内在する権力やイデオロギーの問題を明らかにし、その変革に向けて動くような姿勢・態度をも含むものである。CCBI で特に重視しているのは、後者の「強クリティカル」である。また、CCBI は学習者のみならず、教師自身のクリティカルな取り組みも含み、教育としての言語教育のあり方を問い直そうとするものである。

2 平和学と CCBI

ガルトゥングによると、戦争がなくても「非平和」という状態があるとされる。非平和とは、社会の不平等・不公正・不正義の横行や、飢餓・貧困などの「構造的暴力」が解決されていない状況を指す。物理的暴力だけでなく、構造的暴力も解消することによって訪れる平和を積極的平和概念という (ガルトゥング 1990)。

本発表の中心的概念である CCBI は、クリティカル・アプローチの観点から、CBI を捉え直し、言語教育の目的・目標を既存の社会的構造の前提となっている不平等・不正義・権力などの問い直しによる、コミュニティの未来を創造することとしている。そのために、意識的な言語理解や言語使用を行う力を身につけるとともに、コンテンツに対するクリティカルな視点を常に意識化できるような視点の育成を図ることをねらっている (佐藤他 2015)。平和学における積極的平和をめざす取り組みと、CCBI による言語教育の取り組みは、社会的構造の変革により、社会にある不平等や不公正を解決していくという点で、ほとんど重なるものだと考えられる。

3 平和教育の課題としての当事者性

竹内（2009）は、平和教育の目的は、1970年代ごろにはすでに以下の3つに定式化されていたと主張する。

- A) 戦争の持つ非人間性・残虐性を知らせ、戦争への怒りと憎しみの感情を育てるとともに、平和の尊さと生命の尊厳を理解させること
- B) 戦争の原因を追究し、戦争を引き起こす力とその本質を科学的に認識させること
- C) 戦争を阻止し、平和を守り築く力とその展望を明らかにすること

そして、現在の平和教育では、この3つの目的達成が不十分であり、その原因は、過去の戦争と現在の戦争の乖離（乖離1）、遠くの暴力と身近な暴力の乖離（乖離2）、平和創造の理念と生の現実の乖離（乖離3）という3つの乖離が存在することであるとした。第1の乖離は、第二次世界大戦の体験談を聞き「こわい」「かわいそう」と思う学習者がいつつ、現在世界各地でおこなわれている紛争等の問題につながらない状態を指す。第2の乖離は、世界の紛争や飢餓、貧困などの状況を理解したとしても自分たちは平和な日本に住んでよかったと考えてしまう状態を指す。第3の乖離は、平和に関する理念はわかるが、それは現実社会ではなかなか実現ができないと考えてしまう状態を指す。これは、当事者として戦争と平和について考えられていないために起きている乖離ではないだろうか。

アレキサンダー（2004）は、平和教育における当事者性について議論を行なっている。アレキサンダーの定義では、当事者とはニーズを主張する人々だけでなく、代わりにニーズを主張する人々も含むとしている。さらに、加害者・被害者双方が当事者になりうること、当事者と非当事者の境界は流動的なもので当事者性が相互構成される概念であることを主張している（アレキサンダー2004）。

4 当事者性と日本語教育研究・日本語教育実践

当事者性という観点で、市嶋、奥野の発表を改めて振り返ってみたい。

市嶋は、シリア人日本語学習者2名の語りから、言語意識を明らかにし、その上で平和構築のための日本語教育の必要性を主張している。ここでは、まさに学習者自身が、内戦状況にあるシリアの当事者である。この2名の当事者は、日本語を「希望」「平和の象徴」として捉えるようになった。ここで日本語学習がもたらす「希望」「平和の象徴」とはどういうものだろうか。日本語学習の場が、彼女たちに何をもたらしているのだろうか。

また、2名の学習者のうち1名は依然シリアに在住している。その理由として「シリア人としてシリアに残る」という言葉がある。ここでいう「シリア人として」は、もちろん「国民国家としてのシリア人」ではないだろう。しかし、この部分に色濃く出ている当事者性が、「国」「民族」等の同質的なコミュニティを知らず知らずのうちに代表する言説となることで、クリティカルな意識から遠ざかることも考えられる。

奥野の実践報告でも、シリア人学生が登場する。ここにも当事者としての関わりがある。また、当該の実践を通して、非当事者であったシリア人以外の学生たちが、「自分ゴト」としてシリアの問題を考えるようになった。つまり、強い当事者性の影響を受けてクリティカルな視点が拓かれ当事者性が芽生えたと言える。また、元々の当事者であるシリア人学生にとっては、教室で語ってもいいのだという、場としての教室のあり方、学びのあり方についてクリティカルな視点が拓かれたと言える。これらの事例から考えたとき、クリテ

ィカルな視点というのは、自分自身の変容に大きな影響を与えるものであり、自分自身に向けられているものであると言えるのではないだろうか。

今後さらに研究や実践を積み重ねていき、日本語教育研究・実践を通して次代を担う人を育てるにあたり、クリティカルな視点がどのように学習者の変容を促し、社会を担う当事者としての意識が拓かれていくのか、さらなる議論が必要であろう。

¹ 法務省入国管理局「在留外国人統計」

<<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&lid=000001196143>>より

² アレッポ大学では、2015年12月15日に日本文化祭が開催されたことが以下のフェイスブックに報告されている。<https://www.facebook.com/events/550744331742123/>（2017年12月26日現在）

³ その一つとして、内容重視の批判的言語教育（Critical Content-Based Instruction）（佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理（編）（2015）に可能性が秘められていると考える。

⁴ 滝沢・菅田(2006)は、デューイの人間が求める自由の本質は、押し付けではなく個人が集団の利益に各人独自の貢献をなすことができるようにする状況にあるとする考えを踏まえつつ、自己理解と社会理解の相関的深化は不同性から共有という同一性へと変貌していく認識過程と見ることができるとし、現代社会において同一性を保持する難しさを認めた上で、**当事者とはそれでも尚相互の関与の調整を行おうとする者である**と捉えている。

⁵ ホリスティック教育（Miller, 1988）とは、「関わり」に焦点を当てた教育であり、論理的思考と直感との関わり、心と身体との関わり、知の様々な分野との関わり、個人とコミュニティとの関わりを追求し、学習者はこの関わりに目覚めると共にその関わりをより適切なものに変容していくために必要な力を得るとされる。

⁶ ダマスカス出身者。自宅近くも爆撃を受けている。

⁷ 評価の観点は以下であった。①ポスターが見やすく、内容が分かりやすい②発表者が一番伝えたいことが伝わった③調べたことを分かりやすく説明できている④自分が考えたことや思ったことを説明できている。

⁸ クリティカルな思考や当事者性の発達が伺える部分を太字で示す。

⁹ また、どのように説明すれば聞き手にとってわかりやすいか明示的に意識させるために発表の評価基準をクラスで作成した。各回の発表後には、ディスカッションを行うことで、他の学習者とともに内容を振り返る機会を設けた。分担ではあるが新書を一冊読み切ったことで、自信をつけたようであった。また国際協力ボランティアの実態や、参加している人たちの理由が様々であり、同じ「普通の人」であることから「素晴らしい人」だけが行うものではないということにも気づいたようである。また、疑問を持ち、自分で考えながら読んでいくことができたことが感想からも伺えた。

【参考文献】

アレキサンダー・ロニー（2004）「グローバルな課題と平和学『当事者』を中心に」高柳彰夫・アレキサンダー・ロニー編『私たちの平和をつくる：環境・開発・人権・ジェンダー』pp.9-36、法律文化社

市嶋典子（2016）「平和構築への市民性形成—シリアの日本語教師、日本語学習者の語りをてがかりに—」細川英雄・尾辻恵美・マルチェッラ マリオッティ（編）『市民性形成とことばの教育—母語・第二言語・外国語を超えて—』第7章、pp.151-188、くろしお出版。

市嶋典子（2017）「内戦、国家、日本語——シリアの日本語学習者の語りから」、『現代思想 2017年9月号 特集＝いまなぜ地政学か』、青土社。

- 奥野由紀子・小林明子（2017）「世界の平和と貧困問題をテーマとした内容言語統合型学習（CLIL）の実践」『The 23rd Princeton Japanese Pedagogy Forum PROCEEDINGS』, pp.176-185.
- 奥野由紀子（2016）「日本語母語話者への CLIL（Content and Language Integrated Learning）の有効性の検討—大学初年次教育履修生の変容に着目して—」『日本語研究』第 36 号 pp.43-57.
- 奥野由紀子・小林明子・佐藤礼子・渡部倫子（2015）「学習過程を重視した CLIL（Content and Language Integrated Learning）の試み-日本語教育と大学初年次教育における同一素材を用いた実践-」『2015 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 pp.25-36.
- 神吉宇一（2016）「日本国内における地域日本語教育・外国人支援の現状と課題」本田弘之・松田真希子編『複言語・複文化時代の日本語教育』凡人社、pp.85-111.
- ガルトゥング・ヨハン（1990）伊藤武彦編・奥本京子訳『平和的手段による紛争の転換：超越法』平和文化.
- 国際交流基金（2008）『文化が創る国際平和:平和構築と文化』, 国際交流基金.
- 国際交流基金（2013）『2012 年度 日本語教育機関調査結果概要』, 国際交流基金.
- 桜井厚（2002）『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方—』, せりか書房.
- 佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理（2015）『未来を創ることばの教育を目指して 内容重視の批判的言語教育の理論と実践』ココ出版.
- 佐藤礼子・奥野由紀子（2016）「ライティング評価による内容言語統合型学（CLIL）の有効性の検討「PEACE」プログラムの実践を通して」『第二言語としての日本語の習得研究』第 20 号 第二言語習得研究会 pp.80-97.
- 総務省（2006）「多文化共生の推進に関する研究会報告書～地域における多文化共生の推進に向けて～」<http://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota_b5.pdf>（2018.01.05 参照）
- 滝沢利直・菅田圭次（2006）「大学生の自己理解と社会認識の関係についての研究(1)—現代社会における当事者意識の形成—」東京工芸大学工学部紀要 vol.2 pp.1-9.
- 高岡豊（2014）「シリア—「真の戦争状態」が必要とする「独裁」政権」青山弘之（編）『「アラブの心臓」に何が起きているのか—現代中東の実像』岩波書店、pp. 30-54.
- 竹内久顕（2009）「平和教育をつくり直す」君島東彦編『平和学を学ぶ人のために』pp.36-53. 世界思想社
- 縫部義憲（2001）『日本語教師のための外国語教育学』風間書房.
- 縫部義憲（2009）「日本語教育で『愛』を語る」『最終講義資料』 2009 年 2 月 7 日 於広島大学.
- Miller, J.P. (1988) *The Holistic Curriculum*, Ontario: OISE Press. [吉田敦彦他共訳 1994. 『ホリスティック教育 いのちのつながりをもとめて』春秋社.]
- Ronald, B. (1997) *Higher Education: A Critical Business*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Schmal, P. C., Elser, O., Scheuermann, A. (2016) *Making Heimat. Germany, Arrival Country*. Berlin, Hatje Cantz.
- UN High Commissioner for Refugees (UNHCR) (2014) *Living in the shadows: Jordan home visits report 2014*. amman, Jordan :UNHCR Jordan Operation.
- Wallave, C. (2003) *Critical Reading in Language Education*. NY: Palgrave Macmillan.

Peace and Language Education (1)
Philosophy through Critical Content-Based Instruction (CCBI) and
Approach and Practice of Japanese Language Education

Uichi KAMIYOSHI
Musashino University
Yukiko OKUNO
Tokyo Metropolitan University
Noriko ICHISHIMA
Akita University

Abstract

What do you answer to the question “Is there peace in the world”? “Peace” is defined as “the absence of war, conflict, concern or trouble, and stable situation”. It seems that language education promotes mutual understanding of different culture and contributes to the global peace. But from the historical point of view, language education has been occasionally advanced to understand one’s enemy, and colonial populations have been compelled to use the official language, resulting in the opposite effect.

In our panel, we do not limit language education to language acquisition only, and emphasize the idea of making the next generation through language and peaceful communities in the future. This idea has been discussed in Critical Content-Based Instruction (CCBI) (2015 Sato etc.). We discuss the necessity of CCBI using 2 combined panels. At first, we will show the background of awareness of this issue and theoretical framework including CCBI in Panel 1, and after that, we will introduce some research and approaches to achieve the objective of making a better society in Panel 2.

We discuss “Language education” and “Peacebuilding in the world” and “Creating better community” through panel 1 and 2.

平和をめざすことばの教育(2)

内容重視の批判的日本語教育(Critical Content-Based Instruction: CCBI)の

可能性

佐藤 慎司(プリンストン大学)、三輪 聖(ハンブルク大学)

藤田ラウンド 幸世(国際基督教大学)

HEINRICH, Patrick(Ca' Foscari University of Venice)

要旨

本パネルでは、言語教育の目的を「言語」習得に限定するのではなく、言語を通して次世代の生きる力を育んでいくことであると考え、コミュニティや社会の未来を創っていくという内容重視の批判的言語教育(CCBI)(佐藤他 2015)の枠組みを援用する。CCBI では批判的思考が重要であるが、それは既存の枠組みを批判的に見直し、必要があれば変えていく、つまり、自分たちの生きる未来を創造していくという姿勢が大切だと考えているからである。本パネルでは、なぜそのような視点が今必要なのか、平和なコミュニティや社会を作っていくための手がかりとなるような言語教育研究や実践を3つ見ていくことで、具体的に考えていきたい。

【キーワード】 内容重視の言語教育、批判的思考、平和、内容重視の批判的言語教育(CCBI)

Keywords: Content-based Instruction (CBI), Critical Thinking, Critical Content-based Instruction (CCBI)

1 はじめに

今回のパネルの発表者たちは、(日本語)教育において、既存の枠組みを批判的に見直し、必要があれば変えていく、つまり、自分たちの生きる未来を創造していくという姿勢が大切だと考えている。このような姿勢は平和な世界を構築していこうとする際にも欠かせないものであり、佐藤他(2015)が内容重視の批判的言語教育(CCBI)でも論じているものである。ただ、平和な世界といっても思い浮かべる状態は人によって様々である。辞書では、平和とは「戦争や紛争がなく、世の中がおだやかな状態にあること。また、そのさま、心配やもめごとがなく、おだやかなこと」(デジタル大辞泉)と定義されている。平和学においては消極的平和を「戦争の不在＝平和」と考え、積極的平和は社会に存在する様々な不平等や構造的問題の解決をも含めた状態、と捉えている(ガルトゥング 1990)。また、『平和の人類学』(小田 2016)では、平和を「他者とともに生きられる関係性を作っていくこと」と定義しており、「ともに生きられる」には、友好関係から打算的な利害関係までを、また、「生きられる」に関しても人間社会の問題に限定せず、自然を含めた生命の領域に接合する意図を持っていると述べている。ほかにも、多言語、多文化が共生できる状態などの定

義も可能であり、平和の定義は分野によって様々であることがわかる。

本パネル(2)では、パネル(1)に引き続き、言語教育の目的を「言語」習得に限定するのではなく、言語を通して次世代を教え育んでいくことと考え、コミュニティや社会の未来を創っていくという CCBI の側面を強調する。そして、なぜそのような視点が今大切なのか、平和なコミュニティや社会を作っていくための手がかりとなるような言語教育研究や実践を三つ見ていくことで具体的に考えていきたい。

一つ目の三輪論文では、ドイツの戦後の戦争への反省と民主国家の再建に向けて生まれた「政治教育」について報告し、ことばの教育が「政治教育」から学べることを明らかにした後、その視点がどう活かせるか、特に「継承語教育」に焦点を当てて議論を行う。次に二つ目の藤田ラウンド論文では、宮古島での中学生の語りを、ことばとアイデンティティの視点から分析し、宮古ことばと標準語の関係を批判的に捉え直すことがどう平和構築に貢献するのか、その知見をことばの教育にどう活かせるのかについて考える。最後の Heinrich 論文では、イタリアの大学のクリティカルペダゴジーの視点をベースに構築された「戦争と平和」のコースについての実践報告を行う。

2 複数の文化・言語の中を生きる子どもたちにとっての「日本語」の意味：平和な社会づくりを目指した「継承日本語教育」(三輪)

2.1 平和な社会づくりと「継承語教育」

欧州では、テロの多発、右派政党の支持率上昇、英国の EU 離脱、そしてドイツでは移民や難民、外国にルーツのある人たちがターゲットとされる事件が相次ぎ、難民の受け入れに伴う様々な問題が身近なところで多く見受けられるようになっている。ヨーロッパに住んでいると日々このような危機を身近に感じるが、こんな時は特に教育がどれほど重要であるかということを思い知らされる。ドイツの学校教育は民主主義の強化や市民性の育成にはかなり力を入れているはずなのだが、右派政党の支持率が上昇し、難民の施設が燃やされたり差別的な発言や行動が増えているのも現実だ。しかし、逆に言うと、教育のおかげで社会の分断、分裂は何とか歯止めをかけることができているのかもしれない。では、その教育の現場では何が起きているのであろうか。

2015 年に 30 万人以上の難民、移民の子どもたちがドイツに入国し、その後多くの難民の子どもたちがドイツの学校に入学してきている。子どもたちも教員も、文化、言語、思想、背景そして経験値も異なる他者とどのように共に生きることができるかということを経験しながら日々真剣に考えざるを得ない状況にある。自身がもつ意識、姿勢、態度を通して人と人をつなぎ、異質なものを仲介して平和に共に学校生活を送ろうとしていると言える。このようなヨーロッパの文脈の中で複数の言語・文化に囲まれながら生きている子どもたちが、「継承日本語」を学ぶ意味は何だろうか。この日本語は親子をつなぐ手段としては非常に重要な言葉ではあるが、それだけではなく、子ども自身のアイデンティティを形成する要素ともなり、子ども自身の生きる力となる要素ともなり得るものである。

本発表では、ヨーロッパの文脈で平和な社会づくりに資する継承語教育のあり方について考えたい。未来のコミュニティや社会をつくっていく子どもたちに対する日本語教育、ことばの教育に必要なことは何かをヨーロッパの文脈で考え、提示する。また、「継承語教育」というのは補習校や継承語クラブにおける実践だけでなく、家庭での実践と子ども自身の気持ちの面が大きな鍵となってくるため、様々な現場における実践の基盤となるよう

な考え方を一つの可能性として提案したい。

2.2 ドイツの継承語教育の現状と問題点

ドイツにおいても継承語教育が行われている主な現場は補習授業校であるが、同校における在籍児童生徒の8割は定住予定者、帰国予定あるいは未定なのは2割となっている。様々な生活背景を持つ児童が増えてきており、補習授業校に来る目的も様々である。しかし、補習授業校の設置目的は、文部科学省によって以下のように規定されている。

補習授業校は、現地校に通学する児童生徒が再び日本国内の学校に編入した際にスムーズに適応できるよう、基幹教科の基礎的・基本的知識・技能および日本の学校文化を日本語によって学習する教育施設である。（「CLARINET へようこそ」）

また、同ウェブサイトには補習授業校の特徴としては以下のように明記されている。

補習授業校の設置目的からして、児童生徒はふたたび国内の学校に編入することを目指していることを前提としているため、国内用教科書を用い、**学習指導要領に掲げられた学力**を目指すこととなる。（「CLARINET へようこそ」）

では、学習指導要領にはどのような内容が掲げられているのだろうか。文部科学省による中学校学習指導要領(平成29年)には、国語教科の「目標」として以下のように記されている。

第1 目標

言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 社会生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。
- (2) 社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。
- (3) **言葉がもつ価値を認識するとともに、言語感覚を豊かにし、我が国の言語文化に関わり、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。**

しかし、例えば(3)のような目標は在籍児童生徒の多様化という現実に合わせているのだろうか。複数の文化・言語の中を生きる子どもたちにとっての日本語教育について考える際は明らかに方向性が異なっており、ヨーロッパで生きる子どもたちの文脈から日本語の学びのあり方を捉え直す必要があるように思われる。

2.3 子どもたちに必要なことばの力：ドイツの教育を例に

本章では、ヨーロッパで大切にされている言語教育観、そして子どもたちが現地で受けている教育の内容を概観し、これらの教育理念の方向性を見出したい。

2.3.1 ハンブルク州における Herkunftssprache(出自語教育)の指導要領に見る能力

ドイツの教育には「出自語教育」という分野がある。出自語教育は移民背景をもつ子どもたちが既にもっている家族の言語や出自語の能力を育むことを目的としている。いわゆる「継承語教育」に相当すると言えよう。この出自語教育の指導要領はドイツの各州で定められているため、ハンブルク州を例にどのような教育方針のもとに実践されているかを概観する。

ギムナジウムにおける出自語の授業では、**子どもたちの様々な生活の中で獲得された様々な言語の能力に結びつけて、話す、聞く、読む、書く力、言語について考える能力、そして仲介といった全ての根源にある能力を伸ばしていくことを目指す。**

指導要領では、出自語をドイツ語や外国語などに関連づけて扱っていくことが勧められている。それによって出自語をメタ的に捉える力、さらに文化間能力(Interkulturelle Kompetenzen)の育成が目指されている。

子どもたちが自身の家族の歴史、そして同じルーツをもつ集団の伝統や規範、価値観についても考えられるようにすることによって、**文化的な仲介者として主体的に行動し、異なる文化間に起こった誤解や摩擦にうまく対応できる能力をつける。**

日本語を学ぶことを通してこのような文化間能力の育成を目指すことができれば、子どもたちが日本語を学ぶ意味づけがより明確化され、複数の言語・文化の中における自分の位置について考えられるようになり、自身の複言語・複文化能力に関してより自覚的になれるのではないだろうか。さらに、日本語を学ぶことで、複数の文化の間の仲介者として主体的に行動し、摩擦や誤解などの問題を解決に向かわせることができるようになれば、他者と共に生きる力、平和なコミュニティづくりができるような力につながるに違いない。

2.3.2 文化間教育(Byram 1997)に見る能力

ヨーロッパの言語教育においては、Byram(1997)による文化間教育の「ICC モデル」がよく参考にされている。このモデルでは文化間コミュニケーション能力(intercultural communicative competence)の育成が目指されているが、その中で「批判的文化アウェアネス(critical cultural awareness)」が重要な軸になっている。物事と批判的に向き合う姿勢、自他文化および自身がもつ複数の文化の明示的および暗示的な価値に気づき、複数の文化を相対的に見る意識の必要性が強調されている。そのうえで、文化間のやりとりにおいて自身が持つ知識、技術、態度、規範を駆使してインターアクションや仲介を行い、共通の基準を探し、合意を調整し、違いを受容する交渉能力が重要とされている。

平和なコミュニティづくりには、コミュニティの構成員とともに今ある習慣ややり方を異なった側面から分析し、新たな価値を生み出すために討議を行うことができる能力が欠かせない。佐藤他(2015)が指摘するように、既存の体制や習慣、主流のディスコースを理解することは大切だが、学習者に単に適応・同化することを奨励するのではなく、自らの立場が不利に置かれた場合やコミュニティの一員として改善すべきだと考える点は改善していくような主体としての意識を培うことが言語教育を通して目指されるべきではないだろうか。

2.3.3 ドイツの政治教育(politische Bildung)に見る能力

では、子どもたちは現地校でどのような教育を受けているのだろうか。ドイツの学校教育が大切にしていることは何であろうか。

ドイツは第二次世界大戦後、二度と歴史的に同じ過ちを繰り返すまいと民主主義の強化、平和な社会づくりを目指して様々な教育的な試みを行ってきた。ドイツの学校では、難民の子どもたちを含め多様な背景を持つ子どもたちがともに生活している。発表者が見学したあるギムナジウムの政治教科の授業では、自分たちのコミュニティに関わる切実なテーマを扱い、利点と不利な点を出しながら討論をしていた。そのテーマは「難民の子どもたちは特別クラスにまとめて入れられたほうがいいのか、通常クラスに入ったほうがいいのか」であった。同テーマは生徒たちが自ら設定したものである。まず、個人作業で双方の方法に関する利点と不利な点を書きあげていった後に、どちらの意見が多いかを共有し、教室の前で立場の異なるグループに分かれてそれぞれの立場から意見を表明し、討論を進めていく。最後に自分の考えを投票し、クラスの総意を決定する。クラスにいる難民の子どもたちはこの討論と最終的な総意を受けて、どちらのほうがいいと思ったか自分自身の経験も混ぜながら自身の意見を表明する。また、授業で議論された結果は生徒会でさらに協議され、最終的に学校運営委員会で教師、親、生徒によって最終決定がなされるようになっている。つまり、授業での議論が学校のシステムに反映されるようになっているのである。

このように、ドイツの学校は子どもたちが自分たちで物事を決定し、自分たちのコミュニティをつくりあげていく経験を積み重ねていくことができるような仕組みになっている。また、自分たちの議論を通して実際に何かが変わった、何かを実現することができたという実感が得られることは非常に大切である。自分たちの手で実際に何かを変えられる可能性があるとなれば、子どもたちは意思決定プロセスにも責任をもって参加するようになってくるだろう。

ドイツの学校教育では、このような「政治教育(politische Bildung)」が政治教科だけでなく全ての教科の基盤となっている。ナチス独裁体制を経験したドイツは「『政治教育』という手段により、人々の実際の政治についての理解を促進し、民主主義の意識を確かなものとし、政治に参加する用意を強化する」(近藤 2009:13)ことで、平和な社会をつくることを目指している。政治教育と呼ばれる教育活動は、英語では「民主的シティズンシップ教育(Education for Democratic Citizenship)」と訳され、欧州で展開されている民主性教育の一部として捉えられている。

政治教育の基本原則であるボイテルスバッハ・コンセンサス(der Beutelsbacher Konsens)を見ると、教育で何が大切にされているかがよくわかる。まず、「圧倒の禁止」という原則があり、生徒を期待される見解をもって圧倒し、自らの判断の獲得を妨げることがあってはならないとしている。答えは一つではなく、子どもが自ら自分の答えに到達できるようにするのである。次に、一つの意見を絶対的なものとして扱わない「論争のある問題は論争のあるものとして扱う」という原則である。様々な意見を知り、ある意見はその中の一つであるということを意識することが大切なのである。多様な視点を取り上げられず、別の選択肢が隠されているところでは教化が始まってしまう。最後に、生徒は政治的状况を分析し、自らの知識とスキルを活用し、自身の関心に合った判断を下すことができる能力が必要とされている。

以上のような原則は子どもたちの考える力、意思決定することができる力につながる根

本的な教育理念である。子どもたちの日本語の学びに関わる周囲の大人たちにとって示唆的な内容である。様々な意見があることを知り、それを尊重したうえで自分の位置を考えるプロセスは、複言語・複文化主義の発想やドイツの出自語教育で大切にされていることとも共通する。このような土台の上に日本語の実践も載せ、子どもたちの力を繋げていく日本語教育の可能性を探る価値は十分にあると思われる。

2.4 ヨーロッパの文脈における「継承語教育」の実践の方向性

複言語・複文化主義の発想や出自語教育の理念に基づいた子どもたちの日本語教育の実践としては様々な可能性があるが、本論では実践案を1つ紹介する。

2.4.1 学校の問題を自分たちで解決+学校の行事を自分たちで企画

学校コミュニティの意思決定プロセスに積極的に参加し、責任がもてるような姿勢を育む実践案である。先述のように、子どもたちが自分たちで物事を決定し、コミュニティをつくりあげていく行動の経験を重ねることは大切である。現地校ではそのような学校の意思決定プロセスに参加するような活動をしているのに、補習授業校ではどちらかと言うと受け身型で学校生活を送るというのは残念なことである。補習授業校においても、日本語を使った議論を通して実際に何かが変わった、何かを実現することができたという実感が得られることは大きな意味があるのではないだろうか。

例えば、子どもたちが自分たちで「自分たちの学校生活」＝「政治」に関わるテーマを設定する。クラス内で起こった友達関係の問題から、図書室に入れる本の選定や貸し出しの方法、子どもたち主催のミニイベントや交流活動、運動会まで様々な行事ごとなど、話し合いたいテーマを自分たちで決めるのである。そして、司会、記録係、参加態度チェック係などの役割を決め、協議をする。教師は子どもたちが自分たちで議論を民主的に進めていくということを意識させ、子ども自身が自分の答えに到達できるようにサポートすることがポイントである。その際、教師も生徒と対等の立場で意見を述べたりすればいいが、決して圧倒してはいけない。さらに、子どもたちの話し合いの結果は教員会や理事会のほうに報告され、学校のシステムに反映されるようにすることが重要であろう。

2.5 おわりに

以上、補習校や継承語クラブや家庭での実践者ひとりひとりの教育観や実践のあり方の可能性について考えてきた。子どもたちにとっての日本語の位置づけ、そして、子どもの日本語の学びに関わる周りの大人たち(教師や親)が子どもの日本語とどう向き合えばいいのかということを意識的に考えながら日本語の勉強に取り組むことができるような一つの方向性を提案した。これは、「継承語」として日本語を学ぶ子どもや親の「何のために子どもたちは日本語を学習するのか」、「周りの大人は子どもたちの日本語の学びとどう向き合えばいいのか」という問い、疑問と向き合うことにもなり、本論での提案はその答えの1つとなり得るのではないだろうか。

3 沖縄県宮古島市の学齢期における子どものバイリンガリズム：平和の貢献としての言語の多様性が果たす役割(藤田ラウンド)

3.1 はじめに

マルチリンガリズムを日本語に置き換えると「多言語主義」と訳出されることが多い。しかし、多言語の共存という現実を語る以前に、「多言語主義」という言葉には「主義」というニュアンスが潜んでいる。砂野(2012)が指摘するようにヨーロッパを出発点とした「多言語主義(multilingualism)」がいかににも現実には肯定的な価値を伴っているかのように、アジアやアフリカなどの非ヨーロッパ世界の現実への政策的介入に用いられることが多い。また、西川(2000)らの言う 20 世紀のアメリカ、カナダ、オーストラリア、ヨーロッパなどの主要な地域の現状を明らかにした上で、21 世紀のアジアに向けた多言語・多文化主義の問い直しが必要であるという指摘からもわかるように、21 世紀の日本語を取り巻く「多言語」の使用に関わる研究の前提には「主義」ではない「多言語」の文脈が必要となる。

この「多言語」の文脈の一つとして、現実の社会で多言語や多文化が共存できる状況を「平和」と定義するならば、言語教育においてもこの「平和」のディスコースを問い直す作業から逃れることはできないだろう。なぜなら、言語教育に参加する「学習者」個人が言語を学ぶという行為の中には「多言語話者となる」側面があるからである。

発表者は、国際結婚家庭で二言語話者として育つ日英の「同時バイリンガル」(藤田ラウンド 2013b)、新宿区の公立小学校で韓日の「継続バイリンガル」となった JSL 児童(Fujita-Round 2013a)の縦断的・質的事例研究の中で、日本語と日本社会の持つ目に見えない二言語を使うことに対する態度、つまりバイリンガルに対する社会的な態度や意識が特に日本社会の中でバイリンガルとして育つ子どもたちの言語使用とアイデンティティに影響を及ぼしているのではないかという仮説を立てるようになった。

多言語が社会の中で成り立つためには、まず言語の多様性があるという認識が必要であろう。例えば、マーハ (1997)や Fujita-Round & Maher (2008, 2017) で挙げられているように本国内の言語の多様性を表すとき、(1)先住民言語(アイヌ語、琉球諸語)、(2)19 世紀に移住をしたオールドカマーの母語(韓国語、中国語)、(3)1990 年の入国管理法改定により労働が認められ日本に移住をしてきた日系人 3 世までを中心としたニューカマーの母語(ポルトガル語、スペイン語)、(4)非漢字圏の 3 とは地域と移住理由が異なる移民の母語(フィリピン語、ネパール語)、(5)バイリンガルとしての日本手話が、日本国内に共存している。

本研究は、2012 年から開始した筆者の沖縄県宮古島市内の一つの集落にある中学校のフィールド調査から、「ことば」と「アイデンティティ」に関わるアクションリサーチと回顧インタビューの一部を分析し、生徒の二言語使用の一端を考察する中で、宮古語が置かれた状況と、それとは別に宮古語が使われているという談話から、言語教育と「平和」の考察を試みる。

3.2 マルティリンガル・ターン、「ことば」への社会的・批判的アプローチ

バイリンガリズム、マルチリンガリズムの研究者たち(例えば、Heller, 2007; May, 2014)が社会的アプローチや「マルティリンガル・ターン(Multilingual Turn)」を喚起したように、二言語・多言語の使用を分析するときには言語分析を行う既存のアプローチでは現状に見合わないという問題意識がある。尾辻(2016)のグローバリゼーションや近代化が変化をもたらした移動の勢いと複雑さは増す一方で、ことばや文化の境界線も複雑化し、単

純に近代国家主義的な「民族＝国家＝言語」というイデオロギーでは、日常の言語や文化にまつわる行為などを説明するのは困難になっているという指摘もこのような社会言語学と応用言語学の研究者たちの意識とつながる。

日本国内にあるマルチリンガリズム(ここでは言語の多様性と同義とする)に関しては、日本社会のマジョリティ側の日本語母語話者、もしくは日本語のモノリンガルとして生活をしてきた人にとっては、日本国内の他の言語をイメージすることが難しいかもしれない。現在は、日本に組み込まれているとはいえ、もともとはアイヌ語の話者たちは日本が領土とするまえから北海道に住んできた先住民であり、アイヌ語で話し生活をしてきた。同様に、琉球諸語の話者たちは日本に組み込まれる前は琉球王国として独立していた民であり、島ごとの「言語」を話していた。ユネスコは、消滅危機言語のガイドラインを2003年に作成し、2009年に世界の消滅危機言語地図(UNESCO Endangered Languages Atlas)をインターネット上で公開した(ブレンツィンガー 2014: 78-82)。日本国内では8つの言語、すなわちアイヌ語、八丈語、奄美語、国頭語、沖縄語、宮古語、与那国語が地図上に示されている。文化庁をはじめ、国立国語研究所、琉球大学の研究者たちは消滅危機言語の調査と保存を進めているが、一般的には日本国内に消滅危機に瀕する言語があることは知られていない。

3.3 宮古島市の学齢期における子どものバイリンガリズム

本研究は、2013年から宮古島市立の一つの中学校で、一学年2クラス約44人に対して、国際理解教育の枠組みの中で、宮古島を中心に考える特別授業を善元幸夫¹が行い、その生徒たちに縦断的に回顧インタビューを行ったものである。夏休み前に特別授業を行い、半年後にインタビューを行うということを3年間繰り返した。本稿では、その中の2015年度中学3年生時の生徒間で見られた日本語とみゃーくふつ(宮古語で宮古ことばの意味)のコード・スイッチングに着眼し、みゃーくふつを「反射的に」使うことを考察する。

3.3.1 インタビュー調査の概要

調査方法：	インタビュー、質問紙、参与観察、フィールドワーク
調査実施期間：	2013年—2015年
調査対象者：	2013年 13歳 44人
	2014年 14歳 45人
	2015年 15歳 44人

3.3.1.1 インタビュー調査

2013年度 全学校が全員を3つのグループに分け、回顧インタビュー
 2014年・2015年度 4人一組の4つのフォーカス・グループに分け回顧インタビュー
 (研究者のフィールド調査に基づき、親がみゃーくふつを話す家庭の子どもにフォーカス)

3.3.1.2 フォーカス・グループの親の背景

2015年の質問紙調査とインタビューでの確認でわかった親の背景

生徒の合計数15人、母親・父親の合計数30人

- ① 親30人中、宮古島全体の出身25人、沖縄本島出身3人、本土出身2人
- ② 親30人中、中学校区集落出身9人、外の集落出身16人、沖縄本島3人、本土2人
- ③ 生徒15人中、両親共に中学校のある集落出身の生徒は1人

④ 祖父母と一緒に暮らしている生徒はいない。

3.3.2 談話分析

2015年の一つのフォーカス・グループ、女子生徒4名へのインタビューの中に、コード・スイッチングが見られた。文脈の初めに、インタビュアーが、昨年度の質問紙の中で家の中で使うみゃーくふつの「あが」「あいじゃら」「うわり」をAが挙げたことに触れるとAは「はは(照れ笑い)、うちが書いたの?」と覚えていなかった。次に、この3つのみゃーくふつを読んでもらい、意味を尋ねたときに以下のような生徒たちの発話が始まった。

- 1 FR: これどういう意味?
{誰かが「ふふふ」と笑う}
- 2 A: 「あが」が、痛いときに使って、「あいじゃら」が、
- 3 ? : 何、何ていえばいい、
- 4 ? : 水が
- 5 FR: 水?
- 6 A: 水がかかった時に言って。「うわり」が
- 7 ? : 「すごい」
- 8 A: 「だいず」
- 9 ? : 「とても」
- 10 ? : とても
- 11 FR: とても
- 12 A: あーっ。「とても」って意味。
- 13 FR: みんな使うんだ。
- 14 A: 使いますよ。あーっ。「あが」と「あいじゃら」は反射的に使ってしまうから。

Aは、6の「うわり」を日本語で説明しようとしたときに、みゃーくふつの「うわり」と同意語の「だいず」と置き換えた。同時に友人たちが「すごい」「とても」と日本語に置き換え、本土からの大学の先生であるインタビュアーは其中で「とても」とひろいあげたところをAは捉えて、「とても」といい直した。ここで指摘できるのは、Aの二言語が一つの「ことば」になっている無意識さと日本語にぴったりする同等のことばを見つけることができなかったことである。この発話の文脈以外でも、他の生徒たちの中でも自分たちが日本語の中にみゃーくふつを入れ込み、そもそも日本語とみゃーくふつの境界を意識していない発話があった。断片的とはいえ、インタビューの中では外にも、2015年現在、中学生たちの中にみゃーくふつが「無意識のことば」として使われていることが確認できた。

しかし、4人の中で、家庭で最も集落のことばを使っていると思われるAは、友人によって日本語の置き換えがされたときに、無意識のままそれを受け入れたように、集落の生徒が多く集まる中学までの学校の中ではこのように断片的、部分的、一時的にみゃーくふつを共有してはいるが、集落の外の友達が大多数となる大規模な高校で、また、大人になり島外で生活するようになった時はどうであろうか。

3.4 むすびに：今後の課題

現在、子ども時代にみゃーくふつで育った曾祖父母の世代がぎりぎり存命である時空間

のコミュニティで、コミュニティの未来を担っている次世代がどのように育ち、また、彼女・彼らをどう育てるかという点は、言語復興に関わる今後の課題である。今回の分析ではすでに話されなくなったといわれている中学生の間に、家庭内や友人同士では部分的に宮古島のことばが生きていることがわかった。しかし、それが今後の変化が否定できないほどの弱い現況であることも示唆された。

みゃーくふつは、明治期の標準語政策により、学校で「方言札」などが使われて、島で島人たちがみゃーくふつを使うことに対して国や学校により罰せられ、日本語が「標準語」として奨励されたために、現在、消滅の危機に瀕することになった言語の一つでもある。国による言語政策はガルトゥング(2006)のいう、国家による「文化的暴力」という構造にあてはまり、そのような日本の歴史と消滅危機言語とが関連していることを「日本語」母語話者は日本国内の言語の多様性として認識することが必要ではないか。また、方言札で罰せられた「子ども」であった曾祖父母を持つ、現在の「子ども」が言語を習得する中で、「自分のおかれた現状や社会に内在する社会・習慣的な前提を問い直し、能動的にかかわる(佐藤他 2015)」ことができる年齢になった時に、自らの出自に関わる島の「ことば」を学ぶことが、自らのアイデンティティにつながる可能性もある。言語の多様性は、構造としての「日本語」の外の、言語の歴史的、政治的、ときには暴力的な多層性を提起するものであるかもしれない。

4 A critical content-based course (Heinrich)

4.1 Introduction

Following the initiative of Shinji Sato at Princeton University and informed by works of Kubota (2012) on critical content-based language instruction and by Kramsch (2011) on symbolic competence, I developed and taught a course titled *Tabunka shakai o meguru giron to torikumi*. The course was held from September to December 2017 at Ca' Foscari University in Venice as part of the Master course Language and Civilization of Asian and Mediterranean Africa (Lingue e civiltà dell'Asia e dell'Africa mediterranea) for students with a regional focus on Japan. 15 students of the second year took part. Their language proficiency corresponds to JLPT level 2, or higher. Most have studied for a period of 6 to 12 month in Japan. They had little prior knowledge about issues of linguistic and cultural diversity in Japan, except for one student who is studying Ainu social history. In this brief report I summarize the objectives and the planning of the course, as well as the experiences of teaching it.

4.2 Objectives

The course departed from two rather simple but far-reaching ideas. As a first step in planning this course, I remembered Pennycook's (1994) by now classic book titled *The Cultural Politics of English as an International Language*, where he demonstrates that there is no such thing as simply teaching language. According to Pennycook, language teaching is always engaged, and teachers

should therefore critically reflect on what they are doing in class and what they are actually teaching. In Heinrich (2005) I discussed the stuff that transcends language in the narrow sense as the ‘hidden curriculum’ of language teaching. Pennycook’s work relates also to the structure of a course on Japanese sociolinguistics I teach at Ca’ Foscari to first-year Master students of Language and Civilization of Asian and Mediterranean Africa. The course is divided in three blocks. I teach students that (Japanese) language is (1) a system of symbolic representation, (2) a system of symbolic interaction, and (3) a system of symbolic domination and symbolic violence. These initial ideas led me to take up the topic of multiculturalism in Japan for a new course where I sought to apply critical content language teaching.

My motivation for choosing this topic was threefold. Firstly, I wanted students to acquire a comprehensive view of Japanese society; secondly, I wanted them to understand that they themselves were part of a diversifying language community that employs Japanese (they are not part of the majority); and, thirdly, I wanted them to go beyond studying the Japanese target language and culture. In more concrete terms, I wanted them to develop symbolic competence. Simply put, symbolic competence is a meta-competence about the place, functions and effects of symbolic conventions on individuals and groups. Such competence transcends traditional approaches to language learning and teaching in that it uses a specific target language and culture as an example of how symbolic conventions work in general (Kramsch 2011). Accordingly, the learning objective is no longer simply the acquisition of the very specific competence of educated, powerful and societally dominant first language speakers (see Heinrich 2005), but the acquisition of a meta-competence about social conventions and their effects in order to understand how these affect all other types of speakers in multicultural Japan (including the students themselves). Symbolic competence enables students, for the first time in the new language, to not being simply thrown into new contexts but to actively shape the interactional contexts in which they engage. Such competence can be considered a key proficiency in foreign and second language learning as it allows learners to steer their own course and pursue their own interests even if they are not in the possession of legitimate speech. According to Bourdieu (1991) legitimate speech is the kind of language that is considered ‘best’ even by those who are not proficient in this social or functional variety.

4.3 Planning the course

I planned the course in the summer of 2017 while I was staying at Hokkaido University for research on a topic unrelated to the theme of this course. During my stay, I repeatedly dedicated time to searching and reading texts I might include in a reader for the course. More concretely, I looked for texts that would present Japanese multiculturalism from the perspectives of Japanese minorities

themselves, texts that would discuss Japanese multiculturalism from the Meiji period onwards, texts of various genres (journalistic, blogs, scholarly, songs), and texts that would illustrate that agency on issues linked to multiculturalism can be found on micro-, meso- and macro-levels of Japanese society, i.e., should not be reduced to discussions of either individuals or the state.

Students read, translated and discussed a total of 14 texts of 2 to 8 pages length and of various levels of difficulty. We started with texts taken from textbook *Shakai* for Middle School students published by Gakken, and read there the entries on *tabunka shakai*, on the geography of Hokkaido and Okinawa, and on the history of Ezo and Ryukyu. In that way, students became familiar how present-day Japanese teenagers would themselves encounter the topic we set were out to explore. We then moved on to linguistically and thematically more challenging texts that depicted the Japanese modernization in the Meiji period from the perspective of the Ainu and Ryukyuan. Afterwards we focused on protest culture in Okinawa, reading lyrics of protest songs such as *Okinawa kaese*, and its changing significance and political messages over time, but also an interview on peace promotion through a music festival in Henoko. Only then – by now we were in the second half of the course – did we move on to discuss what is prominently the subject of discussion in courses on Japanese multiculturalism, that is, the so-called newcomer migrants to Japan from the 1990 onwards. (Students of the course were already familiar with the so-called oldcomers, i.e., former colonial subjects and their decedents in Japan, as we read parts of a book on this topic in their first year of study). We read excerpts of a book edited by Iwabuchi on Japan's multicultural society, which included various case studies and presentations of data. We ended the course by reading an essay of an Okinawan PhD student of mine, Madoka Hammine, in which she expresses her regrets and frustration of having grown up unfamiliar with her heritage language and culture, and her ongoing struggle to make up for this loss.

Since the syllabus of the Master course requires students to practice translations, each student had to translate one text during the course. We discussed in the classroom both the Japanese originals and the Italian translations, starting the lesson by first reading together the Japanese original and then discussing the translation. I sometimes prepared a little presentation of 5 to 10 minutes, to initiate discussions how to solve (or better manage) problems students encountered during their translation assignments. A text by Iwabuchi proved so difficult for students that I had to translate it for them. The difficulty did not lay in the language used in the text as such, but in the complexity of the matter discussed therein. You cannot read and translate what you do not understand. Language instruction cannot be divorced from teaching content. Knowledge of language is of little use in absence of knowledge about society and culture. Needless to say, these are trivial points, but through the difficulties in dealing with this specific text, everyone in the classroom was reminded of this.

4.4 Teaching the course

As in many universities around the world, students of Japanese at Ca' Foscari are usually fervent admirers of Japanese popular culture and have often a formidable expertise on specific aspects of Japanese pop culture. On the other hand, they are largely unaware of social problems such as poverty, exclusion, workplace exploitation, generation gap, growing inequality, etc. Most are also unaware of issues of negative and positive discrimination on them – many actually enjoy being treated differently in Japan and by Japanese. Their relative lack of awareness how this may become a problem for them rests certainly to some part in the fact that they have not encountered how diversity might turn into inequality and discrimination in their own lives in Italy. None of the students were bilingual or multinational. All had exclusively Italian parents, and they had never lived abroad except for their period of study in Japan. The class was totally homogenous.

Being presented with texts from various periods of time and from multiethnic perspectives was a challenge for the students, and this showed, for instance, in problems of translations. Students had, in particular in the first weeks, difficulties to comprehend the experiences and the drama the texts entailed. This improved considerably over time. While empathy for and recognition of the various problems grew, students now faced difficulties how to frame what they read, studied and discussed. That is to say, they had difficulties to align the content of the course with their existing view of Japan. Many resorted to cultural relativism, i.e., a simplistic view that any perspective was ‘as good as the other’ and that multi-perspectivism was ‘a good thing’. One student spontaneously wrote me after a class where I had explicitly asked how the texts we were reading could be aligned to their view on Japan (translated from Italian).

‘As to your question this morning, if I understood you correctly, “what must one do with these texts?” I think reading them helps us understand the understructure of a society by demonstrating the truths of the diverse voices of a culture. There is no such thing as one truth, but if we study the truths of the Okinawans and the Ainu and the youth and the old traditionalists, then we have an appreciation of the many truths of Japan, and we can have a clearer picture of the daily reality of this beautiful society and learn that despite the differences, we share a universal history.’

While this is a noteworthy and honest attempt to come to grips with what we read and studied, there is also a whole range of problems in this statement. For example, what passes as ‘truth’ is intricately linked to power; some views are erased (which is why students were not familiar with them in the first place); daily reality is for many denigrating, backbreaking and not beautiful at all, and so on. So what exactly did students learn in this course? What did it do to them? How much would they remember in the future? In short, how much would this course shape them? These

questions are difficult to come by. Students certainly studied quite a bit of Japanese, had to struggle with their translations and certainly clearly understood that one needs to know something about the topic one reads in order to appropriate, translate and discuss it. They also learned that such efforts pay off and that many things they learned could not be studied through texts in English or Italian. Did they develop symbolic competence? Did they ever get a feeling that they, too, could be in danger of getting trapped between the choices of either adjusting to dominant norms or otherwise face the consequences for not meeting them? Did they ever sense that they, too, would inevitably experience what it implies to not being in possession of legitimate speech and culture in case they would live and work in Japan?

My impression is that some students did develop some sense of this. While I am writing this, most of them are applying for a new round of overseas study. Many will leave in spring to study for 6 months in Japan. It is when they come back and when they approach me with an idea for their Master thesis that I will see if and how this course steered them into some direction they would otherwise not have taken. I am therefore curious to see them again this fall.

4.5 Outlook

How about me then? Was this worthwhile experience? Was this a good course? I am not sure. For one thing, the content became a bit heavy over time. I nevertheless plan to teach this course again in the next winter semester. I am thinking of including less text. I want to show and discuss a couple of films as well. I am also thinking of organizing a Skype interview with some activists in Japan. I think that the experience of the course must be more liberating. Studying Japanese language and society should be a catalyst to understand, reflect upon and act on society, irrespective of whether that society is Italy or Japan. Students should understand that a society that is more diverse than they initially thought can give room for them to be different or to remain some sense of difference, too. Having symbolic competence allows for understanding this. Students are literally free to do what they want with the new language they are studying, and with all the stuff that accompanies this process.

5 おわりに

本パネル(2)では、言語教育の目的を「言語」習得に限定するのではなく、言語を通して次世代の生きる力を育んでいくことと考え、平和なコミュニティや社会を作っていくための手がかりとなるような言語教育研究や実践を3つ概観した。

平和なコミュニティや社会の創造のためにはその社会・コミュニティの内外で平和を考えていくことが大切である。そのためには、ただ「戦争がないこと」だけでなく「他者と

ともに生きられる関係性を作っていくこと」も重要であり、多くの場合、「他者との関係性を作る」ことを目標の一つにしている外国語の授業はその格好の場であるとも考えられる。CCBI では言語と内容のどちらにも焦点を当てるため、言語の使い方、コミュニケーションの仕方を取り上げ「他者とともに生きられる関係性」を考えていけるだけでなく、難民問題、貧困問題、継承語教育問題、バイリンガリズム問題、多文化共生問題など内容的にも平和を考えていくことも可能である。

ここで大切なことは、取り上げた問題をどこか誰かの他人の問題だと捉えずに、どう自分と自分の大切に思うコミュニティの今後に関わらせていけるか、そして、より良い社会・コミュニティを作れるよう実際にどう行動を起こせるかを考えていくことである。つまり、それはいかにその問題に関して当事者性を持てるかということでもある(パネル(1)での議論も参照のこと)。当事者とは「ある問題に直面している人たちのこと(津田 2011)」と定義されるが、社会的な問題に関しては、その社会の構成員である限り、多かれ少なかれ誰もが当事者である。よく社会問題は当事者にしか理解できないと考えられることも多いが、社会問題は当事者と社会との関係を抜きには存在し得ないことを考えると、狭義の当事者だけでなく広義の当事者、つまり、社会全体で考えていかなければ問題は解決できないことは一目瞭然である。

では、だれもがその当事者性を持てるようにするにはどうしたらよいのだろうか。津田(2011)は、そのためには、問題と出会い、その問題を自分の問題として捉え、その問題解決のために考え、行為するという一連の過程を経験することが大切であるとしている。そして、さらにその活動を効果的に行うためには、社会的に排除されている人たちが十分に参加することができるように配慮された場を実際に作るような活動で、参加者が葛藤→学習→関係性の強化→解決に向かう行動→葛藤というサイクルを経験することが重要であると述べている。

本パネルの三輪のドイツの政治教育の事例では上記の「社会的に排除されている人たちが十分に参加することができるように配慮された場」を作っている貴重な事例であり、それをもとに継承語教育への提案を行なっている。また、藤田ラウンドの事例は、どこで一つの言葉(日本語、沖縄語、宮古語、久松語)の線引きをするかという問題がいかに「政治的」なもので、その関係は歴史的に変化しており、われわれの意識次第で今後変化させることができるのだということを気づかせてくれる。最後の Heinrich の実践報告は、テキストや議論の論理性の分析、「批判的思考力」や「クリティカルな読み」を高めるために具体的にどんなカリキュラムを組んだら良いのかという一つの事例を示してくれている。

これらの事例のいくつかで取り上げられているような議論の多い賛否両論のある「ホット」なトピックは、学習者の関心も高く、内容的にも言語的にも(様々な意見を考慮し相手を配慮した言葉遣いなどを考えることができる)授業に取り入れることの意義は大きい。しかし、それらのトピックを授業で扱う上で気をつけなければならないこともたくさんある。Kubota & Miller (2017)は、議論の多い賛否両論のあるトピックを授業内で扱う際には、教師の視点を押し付けすぎず、学生の様々な観点で議論できるようなセーフスペース(安全な場)、学びの場を提供することが大切であると述べている。また、道徳的でないこと(人種差別など)はよくないというような道徳的視点を強く出しすぎると、学生は思っていることを言えず、表面的な授業になってしまう可能性があること、いろいろな見方を推奨することで、専門家の知識がないと、絶対相対主義(Absolute relativism: 違いを絶対的なもの捉える)に陥る、歴史修正主義に関する袋小路の議論(ホロコーストはなかった)にはまる、地球

温暖化の否定など思わぬ方向に議論がいく、などの可能性がある」と警鐘を鳴らしている。そして、どんな場合でも、謙虚さ(Humility)と文脈への感受性(contextual sensitivity)を持って議論を行うことの大切さを強調している。

今回のパネリストたちにとって批判的思考は、平和な未来、自分たちの生きる未来、そして、コミュニティの未来を創造するための思い、期待、使命、いわば、愛情と密接に結びついている。その愛情をもって、これからも教育者、そして、研究者として、該当コミュニティ、社会に当事者としてかかわっていききたいと強く願う。

注.

¹ 科研研究協力者、元新宿区立大久保小学校国際日本語学級教諭、東京学芸大学兼任講師。

<参考文献>

- 小田博・関雄二(2014)『平和の人類学』法律文化社。
- 尾辻恵美(2016)「レパトリー、ことばの教育と市民性形成」, 細川、尾辻、マリ奥特エ『市民性形成とことばの教育』, くろしお出版。
- ガルトゥング ヨハン(1990)伊藤武彦編・奥本京子訳『平和的手段による紛争の転換:超越法』 平和文化。
- 川上郁雄(2013)『「移動する子ども」という記憶とカーことばとアイデンティティ』, くろしお出版。
- 近藤孝弘(2009)「ドイツにおける若者の政治教育—民主主義社会の教育的基盤—」, 『学術の動向』10月号, pp.10-21, 日本学術会議。
- 佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理(2015)『未来を創ることばの教育をめざして—内容重視の批判的言語教育(Critical Content-Based Instruction)の実践』, ココ出版。
- 砂野幸稔(2012)「序論 多言語主義再考」, 砂野幸稔(編著)『多言語主義再考』三元社。
- 津田英二(2011)『インクルーシブな社会をめざして』かもがわ出版。
- 中野千野(2013)「複数言語環境で成長する子どもの『複数言語性』を考える—ある海外定住児童への『まなざし』から—」, 『ジャーナル『移動する子どもたち』—ことばの教育を創発する—』第4号, pp.21-42, 早稲田大学。
- 中山あおい(2010)「シティズンシップ教育をめぐるヨーロッパの動向—リスボン戦略とEUの取り組みについて—」, 『大阪教育大学紀要 第IV部門 教育科学』第58巻 第2号, pp.119-129, 大阪教育大学。
- 西川長夫(2000)「多言語・多文化主義をアジアから問う」, 西川長夫・姜尚中・西成彦(編著)『20世紀をいかに越えるか』平凡社。
- ブレンツィンガー マティアス(2014)「日本の琉球諸語と韓国の済州語の国際標準に向けて」, 下地理規・Heinrich パトリック編著『琉球諸語の保持を目指して』ココ出版。
- 藤田ラウンド幸世(2013b)「第7章 国際結婚家族で母語を身につけるバイリンガル」, 加賀美常美代編著『多文化共生論』明石書店。
- 細川英雄・西山教行(2010)『複言語・複文化主義とは何か』, くろしお出版。
- ジョン・C・マーハ(1997)「日本におけるコミュニティ言語:現状と政策」, 国立国語研究所編『多言語・多文化コミュニティのための言語管理』凡人社。

Bourdieu, P. (1991) *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.

-
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. (2008) *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. (2013) Foreign language teaching and intercultural citizenship. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, Urmia University.
- Council of Europe, Language Policy Division (2006) *Plurilingual Education*. Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg.
- Council of Europe, Language Policy Division (2007) *From linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg.
- Dürr, K. (2000) *Project on "Education for democratic Citizenship. Strategies for Learning Democratic Citizenship"*. Council of Europe Publishing.
- Fujita-Round, S. (2013a) The Language Development of a JSL Schoolchild: Analyzing the Linguistic Ethnography of Young Jae, a Korean/Japanese Bilingual. *Educational Studies*, 55, 189-201.
- Fujita-Round, S. and Maher, J. (2017) Language Policy and Education in Japan. In T. McCarty, and S. May (eds.), *Encyclopedia of Language and Education (3rd edition)*, Vol. 1, NY: Springer, 491-505.
- Heinrich, P. (2005) Language Ideology in JFL Textbooks. *International Journal of the Sociology of Language* 175/176: 213-232.
- Heller, M. (ed.), *Bilingualism: a Social Approach*. NY: Palgrave Macmillan.
- Kramsch, C. (2011) The Symbolic Dimensions of the Intercultural. *Language Teaching* 44(3): 354-367.
- Kubota, R. (2012) Memories of War: Exploring Victim-Victimizer Perspectives in Critical Content-Based Instruction in Japanese. *L2 Journal* 4(1): 37-57.
- Kubota, R. and Miller, E. (2017). Re-Examining and Re-envisioning Criticality in Language Studies: Theories and Praxis. *Critical Inquiry in Language Studies* 14. 129-157.
- May, S. (ed.). (2014) *The Multilingual Turn*. NY: Routledge.
- Pennycook, A. (1994) *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Routledge.
- Sander, W. and Steinbach, P. (2014) *Politische Bildung in Deutschland: Profile, Personen, Institutionen*. Bundeszentrale für politische Bildung.

<参考 URL>

- 文部科学省「CLARINET へようこそ」(2017 年 12 月 30 日 最終閲覧)
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/main7_a2.htm
- 文部科学省「学習指導要領『生きる力』」(2017 年 12 月 30 日 最終閲覧)
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1383986.htm

Peace and Language Education (2)

Possibilities of Critical Content-Based Instruction (CCBI)

Shinji SATO
Princeton University
Sei MIWA
Hamburg University
Sachiyo FUJITA-ROUND
International Christian University
Patrick HEINRICH
Ca' Foscari University of Venice

Abstract

Why do we need critical thinking in higher education? Why do we have to think deeply and critically? The Critical Content-Based Instruction (CCBI) (Sato et al. 2015) does not consider critical thinking important simply because it facilitates the in-depth analysis of objects valued in higher education. Instead it holds that critical perspectives push people to question existing frameworks and change them as needed, and are therefore indispensable to building their future and that of their communities. Critical perspectives are also important to create peaceful communities and world.

In our panel, we think that goals of language education are not limited to acquire a target language but create future with the next generation through language education. This point was clearly expressed in CCBI. We would like to discuss why this vision is more important than ever by providing many concrete examples. In this Panel, we introduce research and teaching practices of Japanese language education to create a peaceful world; report on “Political Education” in Germany, analysis of narratives by junior high school students in *Miyako* Island, an advanced-level Japanese course, “War and Peace” in Italy.

The Meaning of “Japanese” for Children Living with Multiple Cultures and Languages

Sei MIWA
University of Hamburg

Abstract

This presentation explores the meaning of learning “Japanese as a heritage language (JHL)” for children who are growing up in a multicultural and multilingual environment. These children can be regarded as the very citizens practicing peaceful co-existence that Europe has been pursuing. One of the tasks given to “heritage language education” is to support children to find meaning in

learning Japanese. The presenter asserts that such finding can be achieved by shedding light on children's mediation competences and that JHL could be a pedagogy for the next generation with potentials for realizing a social peace. To propose a new pedagogical approach to JHL, the "politische Bildung (political education)" in post-war Germany will be first introduced. Further, "Critical Cultural Awareness" (Byram 1997) is observed in the footings of awareness for appreciating plural cultures, consciousness for relative perception and tolerance for diversities. This is also correlated to CCBI (Sato et al., 2015) which questions social and conventional premises subsisting in the present as *prima facie* and accentuates significance of nurturing awareness, perspectives and attitudes/behavior for active involvement. All these competences indeed are indispensable for creating a peaceful community.

Secondly, drafting of practices for JHL education will be proposed by incorporating the above-mentioned viewpoints.

Bilingualism of school age children in Miyako Island City in Okinawa: How language diversity can contribute to peace

Sachiyo FUJITA-ROUND
International Christian University

Abstract

UNESCO (2009) announced that there are eight endangered languages in Japan, the Miyakoan language is one of them. In this presentation, the interview data of 40 junior high school students from Miyako Island City were analyzed, with a focus on language and identity. This data is drawn from longitudinal action research begun in 2013 at a junior high school (12-15 years old). The project included a special class, given once a year in July by a research associate, Mr. Yoshimoto, aimed at raising children's self-esteem. Then half a year later in February a questionnaire survey and semi-structural interviews for 4 focus groups were conducted. In the interview data, the behavior of unconscious Miyakoan code-switching was revealed, and from this behavior, I would like to analyze the relationship between this 'automatic' code-switching and the students' sense of identity as native Miyakoans. Summarizing how Miyakoan became an endangered language in Japan through the language standardization policy in Meiji era, the author argued that the concept of language diversity may be able to work on the critical awareness about the 'standard' Japanese language, which had the power on the present 'existing' languages within Japan, how those languages have been culturally, linguistically, and politically influenced.

Critical Content Based Instruction:
Developing a Advanced Japanese Course on tabunka kyosei for Italian Master
Students

Patrick HEINRICH
Ca' Foscari University of Venice

Abstract

This report informs about the planning and realization of a Japanese language course at Ca' Foscari University which sought to develop symbolic competence among students. The course was inspired by critical content-based language instruction, and I choose the struggle of acknowledging Japan's multicultural and multilingual make-up as a topic of study. Students are themselves part and parcel of a diversifying Japanese-speaking language community. There were a number of problems in this course. While students changed their view of and perception about Japan, they were at pains to align their former ideas with the new content they were studying. Also, their knowledge on the Japanese language exceeded that of Japanese society, culture and history, creating thereby problems of comprehending the issues we were studying through Japanese texts. The course will be repeated again next year, albeit with some changes in the content and the organization.

「CEFR 準拠 OJAE」で評価力を磨こう

—OJAE 階層基準表・テストスクリプト採択で—

高木 三知子（マリーアップス外語学院）

酒井 康子（Spracheninstitut an der Universität Leipzig e.V.）

山田ボヒネック 頼子（European Institute of Japanese Language Education, e.V.）

要旨

EIJLE（European Institute of Japanese Language Education, e.V.）を母体とする EIJaLE-OJAE チーム（以下 OJAE チーム）は AJE-SIG（2008 年認証）として、OJAE テスト法・評価法の 10 年余の開発研究成果を紹介し、「主観的評価から EU-CEFR 圏内共通の客観的評価へ」を趣旨に SIG 活性化を図る。そして、ともすれば教師が陥りがちな無意識的な「判定尺度」への気づきを促し、従来の直感・経験主義的判定から、「妥当性・信頼性のある口頭産出力テスト法・客観的評価法」の拡散へ繋げる。

本パネルでは、以下の 3 つの発表を行い、最後に質疑応答の時間を設けた。

パネル発表 1：OJAE テスト作成で評価力を高めよう

高木 三知子

OJAE テストの紹介をしながら、OJAE テスト作成自体が評価力アップに繋がったことを提示。

パネル発表 2：OJAE テスト法・評価法採択

—ドイツ大学に於ける BA 修了試験—

酒井 康子

OJAE テスト法の応用例として、大学現場での採択実践で出た問題・課題から、教室還元への一方法を提示。

パネル発表 3：「OJAE 良い対話テスト」セミナー開催を！

—欧州圏内 JFL 口頭産出力評価の公平性・客観化をめざして—

山田ボヒネック 頼子

OJAE チームが、評価法セミナー：良い対話テスターProject として実施した活動例を提示し、教師・機関間での評価のズレを顕化して、更なる評価の客観化の必要性を提示、呼びかけ。

パネル発表 1：OJAE テスト作成で評価力を高めよう

高木 三知子

（マリーアップス外語学院）

要旨

本パネル発表 1 では、CEFR 準拠 OJAE テストの特徴を紹介しながら、OJAE テスト作成自体がいかにより自己の評価力向上に繋がったかを提示する。

【キーワード】 CEFR 準拠、OJAE テストの特徴、評価力向上

Keywords: CEFR, OJAE method, Sharpen our assessment skills

1 OJAE テスト開発の歴史

OJAE (Oral Japanese Assessment Europe) テストの開発研究は、2007 年に OPI テスター有志が CEFR (Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment) に準拠した口頭能力試験を作成しようということで始まった。2008 年には AJE-SIG として認証を受け、2010 年には、研究実績集成として『欧州共通言語参照枠レベル例示: A1-A2-B1-B2-C1-C2 日本語「発話・交話」-「CEFR 準拠口頭産出テストと評価法」の確立へ向けて-研究報告・基準ビデオ搭載 DVD』の冊子を 300 部発刊した。現在も梅津由美子、萩原幸司、ベルトルド・フロンマン、そして、このパネルを担当した山田、酒井、高木の 6 名で更に研究を続けている。

2 OJAE テスト紹介

2.1 テスト形式

テストは、受験者の自己申告レベル (A1~C2 の 6 レベル) で受けてもらい、CEFR に基づく「OJAE レベル評価基準表」に拠り、レベル達成度の可否を測る。被験者 2 名、試験者 2 名 (面接者と判定者) を原則として試験を実施する。

2.2 テスト形態

テストは (1) 独話的発話 (2) 試験者・被験者間の交話 (interaction) (3) 被験者間交話 (4) 議論交話の 4 部門で構成される。試験者側からの発話は課題の発問に限定し、A レベル 10 分、B レベル 15 分、C レベル 20 分程で実施できる。

2.3 プロンプト+テストスクリプト

試験者は、プロンプト (発話を誘発する題材、写真や絵など) を用いて、タイムラインが付いたスクリプト¹⁾に沿って試験を実施する。

3 テスト設計図

OJAE は、Cambridge ESOL の O'Sullivan 教授にご教示いただき、コミュニケーション場面理論に基づく「テスト設計図 (機能群全 53 項目の CEFR 準拠段階化)²⁾」を持つ。OJAE のテスト設計図とは、コミュニケーション場面に於いて言語が果たす機能を、言語行為別に分けた上で、その言語使用者の能力が発達していく段階に沿って配置したものである。全ての口頭表現能力 (例えば反対意見が言える、交渉ができるなど) が一貫した難易度の

尺度の下に序列化されていて、コミュニケーションの各場面で発揮されるべき機能がテスト・評価できる。

4 テスト問題作成が自身の評価力アップに

4.1 OJAE テスト制作

OJAE テストは、上記 OJAE テスト設計図から、OJAE レベル評価基準表、テストスクリプト、プロンプトを用いてテスト施工図を作り、「設計図⇒施工図⇒テスト問題」の過程を経て制作されている。

4.2 プロンプト作成

ここでは、特にプロンプトを用いたテスト課題作成に取り組むうちに各レベルの評価の特徴点やそのレベルの典型的なプロンプト問題作成に関し、自身の評価力アップに繋がった点についてレベル毎に紹介する。

4.2.1 A1：自分のこと・身近なことなら習った構文で話す



図1 プロンプト1

例えば A1 レベルのプロンプト 1 を使って、被験者 B に「この人は被験者 A さんです。」と言って、被験者 B に、この写真を見て、被験者 A にたくさん質問するように指示する。被験者 A はそれに答える形である。

これらのプロンプト作成や実際の試験を施行して分かったことは、A1 レベルでは、一問一答の質問に答えるばかりでなく発問できることが大切である。また、A1 レベルから一問一答の質問形式ではなく、相槌や応答表現の練習を取り入れることの大切さに気づけた。特に応答表現の「そうです

か」の使用が大事である。

4.2.2 A2：疑問詞を使って発問し、過去・未来について話す



図2 プロンプト2

A2 レベルになると、今・ここから少し離れて、過去のことや未来のことに話題が広がる。「休みの日は何をするのが好きか」「前の休みの日はどうだったか、何をしたか」「住んでいる町について」「一番好きな国について」など、身近な話題について相槌や応答表現を使って対話者との共通基盤確立が必要になってくる。このプロンプト 2 は、疑問詞を使って発問し、過去の出来事について訊いたり答えたりすることが課題である。

4.2.3 B1：直線的であるが、比較・描写・理由づけができる

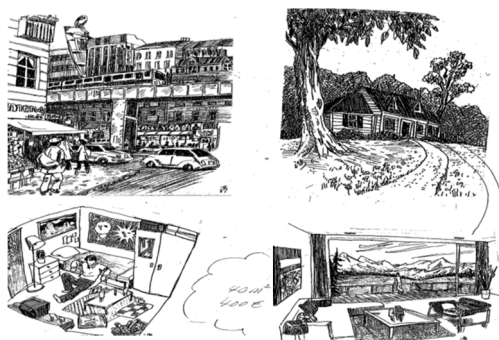


図3 プロンプト3

の中のアパートが、被験者Bは、町の外のアパートがいいと思っているとする。そして二人で話し合いどちらにするか決める。時間は3分で、ある被験者は、町の外のアパートがいいという理由として、野菜や動物を育てて、それを売ることもできるということまで表現した。

4.2.4 B2：抽象的な話題でも、自分のことばで表現する



図4 プロンプト4

できる、ということが特徴的だということにテスト作成過程で気づいた。更に時間内に発話をまとめて終わらせることも必要になってくる。また、このプロンプト4の問題は中級から上級へのクラス分けのプレースメントテストとしても有効であることが、勤務機関でのテスト実施によって分かった。

4.2.5 C1：適切な前置き表現などを使う。

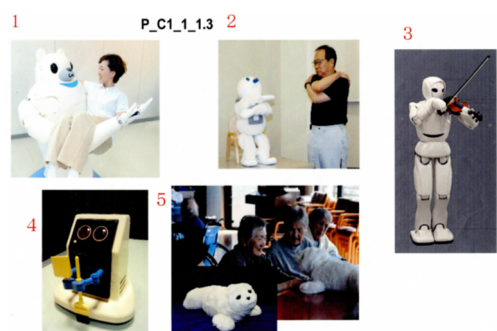


図5 プロンプト5

B1 レベルの課題作成過程では、コミュニケーション場面の機能として、更に詳しく描写したり、意見を言うためには、比較したり、理由づけたりすることが必要になってくる。ストレートではあるが、とにかく、いろいろな理由づけができることがB1レベルの特徴であることが分かった。

このプロンプト3を使つての課題は以下のようなものである。まず、それぞれの絵について、1分ずつ話す。次に、二人は仲の良い友達で、今、一緒に住むアパートを探していて、被験者Aは町

B2 レベルでは、インタビューして相手を試験者に紹介するなど短時間でまとまりのある発話が必要になってくる。もう1点は、このプロンプト4を使って、まず、世界のさまざまな儀式から、話したい儀式を一つ選んで、自分の国や生まれた町では、その儀式をどのような形で行うかを1分半で説明してもらう。

更に、人はどうしてこのような儀式を必要とするのか、どうしてこのような儀式をするのか、ということ二人で3分間話し合う。B2レベルでは、このような抽象的な話題でも、自分の言葉で表現

C1 レベルでは、二人の被験者に今、ある小さな町の老人デイケアセンターで働いているという状況で、介護する側と介護される側からと両方の立場から、一つだけ買うのなら、どのロボットが一番必要だと思うか、またなぜそのロボットが必要なのかという理由をそれぞれ1分で述べてもらう。そして、予算がないからと言って反対しているセンター長にどちらのロボットの購入をお願いするか決める。Cレベルの被験者二人が話し合つて、

一つに決めるときは、B レベルのようにとにかく一方的に理由付けができればよいのではなく、一つ上の洗練された発話が必要になる。そのためには、「確かにそうですが」、「おっしゃることは分かりますが、」など適切な前置き表現を使い、違和感なく反対意見を述べたり、自分の話を相手の話に関連付けたりすることができ、言語の文化度が上がってくる。プロンプト5は、そのような点を評価できる課題になっている。

4.2.6 C2：どんな話題でも、自然体で楽々と話せる



図6 プロンプト6

C2 レベルでは、寿司職人を目指して2年半も修行しているが、相変わらず、同じ作業しかさせてもらえないので、もう辞めてしまいたいと言っている友人に、友達としてどんな助言ができるか、二人で2分話し合う。次に被験者の国でも、日本の寿司職人のように長い修行が必要な職業又は伝統工芸産業があると思うが、①それは何か、②そのどこが日本の職人の修行に相当するかについて話すという課題である。C2 レベルでは、どんな話題でも自然体で楽々と話せることが必要で、ここ

では、敢えて日本の文化に関連する題材を課している。自国の文化との比較や逆に共通点を見つけることから、異なる言語と文化との対話が始まる課題となっている。また、慣用句やメタ言語を駆使できる能力が必要である。

5 まとめ

OJAE テスト制作（レベル相違の明確化）そのものが自己の評価力向上に役立っていることが、改めて内省できた。

パネル発表2：OJAE テスト法・評価法採択

—ドイツ大学に於ける BA 修了試験—

酒井 康子

(Spracheninstitut an der Universität Leipzig e.V.)

要旨

ドイツの大学日本学科に於ける日本語口頭試験のあり方とその評価について模索してきた一過程について述べる。試験は信頼性と妥当性を持ったものであるべきで、その評価も透明性を持ったものでなければならない。また、これからの進むべき方向を学習者に示すことができ、更にその力を伸ばしていくことに貢献できるものでなければならない。良い試験は学習者を育てていけるものである。こうした精神で取り組んだ実践例を紹介する。他の機関、大学での一例となれば幸いである。

【キーワード】口頭試験、評価、CEFR、協働作業、つながり

Keywords: Oral examination, Evaluation, CEFR, Teamwork, Networking

1 OJAE テスト法・評価法採択：ドイツの大学に於ける BA 修了試験

口頭試験の正しい評価のあり方を探り呻吟した後、OPI に出会い、更に今、欧州に於ける CEFR に基づく OJAE 独自の口頭試験の開発に携わってすでに 10 年以上経った。本稿は、ドイツの大学の日本学科に於ける BA 口頭卒業試験に OJAE 方式を取り入れ、そこから見えてきたこと、それが授業そのものに与える影響についての実践報告である。

2 直感的・経験主義的な評価から客観性を目指す：CEFR文化土壌圏内での評価法へ

まずは、筆者が日本語口頭試験の評価の客観性を重視した私的な動機について述べる必要がある。教師として出す評価判定が、いかにその後の学生達の将来に関わってくるかを経験したことが動機であった。なぜ、この学生の評価に合格点または不合格点を出したのか、長年の直感からではなく、その理由を論拠立て言うことができるようになるべきであり、そしてその論拠はより客観的で、透明性のあるものでなければならない。その道を探り、OPI と出会った。その後、8 年に亘り OPI で研鑽を積み、CEFR の土壌に根ざしたヨーロッパでの評価に行きあたった。そうした有志が集まり、OJAE チームはその試験法を開発し、研究を続けてきたのである。

ここで AJE 第 17 回シンポジウムマドリッド大会にて基調講演をされた當作先生の言葉を引用しておこう。「壁となる評価ではなく、橋を作る評価を心がけなければならない。³⁾」先生はまた「学習者をふるいにかける評価から学習者を助ける評価」についてもお話になり、「評価はカリキュラムと学習を反映したものでなければならないが、学習がつながりを重視したものになれば、評価もこれまで以上につながりを重視したものになるであろう」とも述べられた。こうした言葉に筆者は深く賛同する。

3 OJAE 応用 BA 修了試験：実践・教室活動

以下は筆者がドイツのライプチヒ大学日本学科で行ってきた BA 修了口頭試験の一例である。OJAE 試験法は Proficiency (熟達度) 試験であるのに対し、大学の修了試験はあくまでも学んできたことを測る試験であるために Prochievement (熟達度+達成度) Test の形式になる。また、OJAE 試験は自己評価⁴⁾で行われる。同大学では、学期の初めに CEFR 表 2 の自己評価表と、繰り返し OJAE 基準 DVD⁵⁾を呈示することに拠り、学生達と同意の上で、修了口頭試験を B2 レベルと定めた。また、二人一組という OJAE 試験法は形として取り入れるが、OJAE ではこの組み合わせが偶発的なものであるのに対して、同大学での組み合わせは教師側が様々な要素(例えば日本留学経験の有無、日常の授業態度、性格)を考慮した上で、試験実施の 6 学期(3 年生)の初めに発表しておく。組み合わせられる二人の人間的なつながりがすでにできている上での試験ということは、OJAE の試験とは決定的に異なる点ではある。

形式は、OJAE を踏襲した被験者 2 名、試験者 2 名（うち 1 名は記録、評価者）で毎回ビデオ撮りした。時間は基本的に 15 分から 20 分。テストスクリプトはあるが、ディベートなどのテーマはグループ毎に異なっている。口頭試験のテーマは 6 学期間（3 年間）学んできた教科書⁶から 1 つを選んで出題することを学期の初めに提示済みであり、そのための準備は 3 年間通して学んできたものである。大きなテーマとしては、教科書の 10 のテーマ：歴史、企業、人生、教育、食生活、エネルギー問題、経済、異文化、人、言葉から出題する。

3.1 試験形態

- 1) 他己紹介：相手の特徴が引き出せる質問を考えてインタビューし、その後、相手を試験者に紹介する。その情報の正誤を相手に確認。これは OJAE の B2 レベル試験を踏襲。（①インタビューできる能力；②間違いを訂正する能力を見る）
- 2) テーマについて各自 1 分話す：独話のテーマとしては、過保護、異文化、過労死、少子高齢化、報道、核エネルギー、インターネット、キャリア社会、差別、人口増加、環境問題など。なおテスト問題は当日被験者に渡される。（3 年間学んできた語彙を用い、抽象度の高い発話能力を見る）
- 3) ディベート 3 分：ディベートのテーマとしては、携帯電話、残業、結婚、塾、方言、土曜日の授業、ロボットなど。（それぞれが独話で述べた立場に立ち、ディベートすることで、相手を説得する能力を見る）
- 4) 協働で 3 分対話後、30 秒で意見をまとめる：テーマとしては、本当の親友、人種差別、日本社会、社会の構造、メディアの役割、男女の役割分担などについて意見を述べ合う。3) のディベートとは異なり、二人で情報を共有し、補い合い、充分に対話した後、自身の意見をまとめる。（その中での協調性と 30 秒の短時間で意見をまとめることができる能力を見る）

ここで一番強調しておきたいことは、この口頭試験が被験者同士で築き上げていくものだということである。つまり、相手と競争するものでも、相手を蹴落とすための試験でもないということを折に触れ、学生達に意識化させたことである。学生達が協働作業に重点を置く試験の趣旨を理解したことは、その後彼らが自主的に学期を通して練習を始めたことから明らかであった。この自主活動を通して、お互いに助け合う姿勢が見られ、また、会話のストラテジーとしても大切な要素、例えば、相槌を打つ、特に日本語に現れやすい婉曲的な物言いなども見られるようになった。また、教師側からのサポートとして、自らの言いたいことを 30 秒で短く要点をまとめて言えるようにしていく練習を行っていった。この練習は次のステップ、すなわち C レベル能力獲得につなげていくための大切な要素となり、これを OJAE では「相手の言ったことを簡潔にまとめて、その『言語化内容』に対して、自己の意見・立場を限定された時間内に明確にできる」という、ディベート、議論の際の産出能力に直結していく C レベル能力としている。

3.2 シラバス

ここで当日本学科に於ける日本語口頭能力に関する 6 学期間のシラバスを紹介しよう。当大学では口頭試験は 6 学期（3 年目）の BA 修了試験のみで課せられているために、口頭試験に向けてのシラバス作りが必要であった。大学ではその焦点が読み書き、翻訳など

に偏りがちなので、学生には初期の頃から4技能の必要性を説き、そのうち、話す能力、特にコミュニケーション能力に重点を置くことを伝えておく。

- 1) 1学期：基礎作り。
- 2) 2学期：OJAE 基準 DVD を繰り返し呈示。学生達と DVD について話し合う。身近なテーマでの3分間スピーチ。
- 3) 3学期：幾つかのテーマのうち一つを選択し、作文。教師側の添削を待ち、口頭発表、質疑応答。
- 4) 4学期：10の教科書のテーマから好きなテーマを一つ選び二人一組で協力してパワーポイントを用いて発表、質疑応答。
- 5) 5学期：「メディア」の授業の開始。当大学では2学期間に亘り、日本学の教授と日本語教師が組み、メディアの社会、経済、政治、国際、スポーツ、娯楽面から採った記事を日本語で発表させるという必須の授業を行っている。発表後、教授からは内容、技術面からのコメント、日本語教師からはCEFRの5領域の評価表を見せ、どのような観点から語学面を評価するか説明する。
- 6) 6学期：「メディア」の試験。30分間パワーポイントを使用して日本語のみで発表。質疑応答も含め、「メディア」としての成績をつける。内容はもちろん、日本語運用面からの適切な能力を見るものである。また、日本語としては別に日本語 BA 修了口頭試験があり、筆記試験 100%に対し口頭試験 50%として成績をつける。

3.3 OJAE テスト法応用修了試験実践から見てきたこと

OJAE 試験法は交話に焦点を当てることから、相手と比較して競争するための試験ではなく、二人で築き上げるものであるということを繰り返し、学生達に認識させた。その結果、学期を通して協働作業で自主的な練習が行われるようになった。これは教師がファシリテーターに徹し、決して二人の交話には介入しないという OJAE 試験法の特徴である。二人で助け合う姿勢も協調性として採点に含まれるという意図を学生側が理解してくれたプラス効果と言えよう。試験では、場を踏んで練習してきた助け合いのやり取りが見られた。ただ、あらかじめ与えられたテーマのうちどのテーマが振られるかは分からないが、3年間学び、論じ合ってきたコミュニケーションを重視した授業の中から二人で築き上げ得る最高の交話を披露した後には、爽やかな達成感がどのペアにも見られた。他にも「楽しかった」という言葉も聞かれた。一人ではなく二人で挑むという安心感もあったことと、OJAE の基準 DVD には、当大学の先輩達の、時には笑いを誘う場面も収録されていたことも影響があっただろう。また、繰り返しこの基準 DVD を見せることによって、各レベルの相違、何ができるようになれば次の段階に移れるのか、学生達とディスカッションを繰り返していったことも有益に働いたと思う。その際、CEFR の自己評価表を渡し、自分達の目標とするレベルも徹底させていった。ヨーロッパでは、CEFR が普及しており、学生が持つさまざまな外国語歴から学生内部にその概念はかなり定着している。B2 レベルの話す能力は英語であれ、フランス語であれ CEFR に記載されており、日本語の B2 レベルの能力も同じであるという点で、学生達には容易に理解できたようである。

この試みは他大学、他機関でも行った結果、当初は全ての問題で5領域を測る予定であったが、実践からその困難さを痛感した結果、各問題で2領域に限定して測る方法を考案し、この経験を OJAE 研究に反映させていった。そしてここから、評価が比較的容易に出せるようになり、またフィードバックが即可能になったことは大きな進歩であった。

問題点としては、評価する側からは、二人の試験者の評価を付き合わせる際の困難さもあり、評価が分かれた時は、再度ビデオを見直す作業もある。また、機関ごとの制約の中で採点を出さなければならず、OJAEのようにレベル合否で測ることができない点は、筆者にとっては大きな困難点であった。また、被験者側からは、組み合わせ方によって、持てる力の全てを出し切ることでできなかったペアもあれば、反対に相手に引っ張られ、自己の最大の力が出せるペアもあった。しかし、これらは各個人の性格も関係してくるであろうし、実際のコミュニケーション場面では必ず起こりうる問題でもあり、その齟齬も含めて、より実地的なコミュニケーションの場での試験であるということができる。

4 CEFR 誕生から 20 年近くの現在では、各大学間での口頭試験の物差しの共有が喫緊

まとめに移ろう。ヨーロッパの学生の中に定着してきている CEFR の概念から、日本語のレベルも他言語に比肩すべき時がきていると考える。もちろん各機関の制約などの難しさがあるだろうが、ヨーロッパの土壌で仕事をしている我らが同じ尺度を持って、日本語口頭能力試験の評価が出せるなら、こんなに素晴らしいことはないであろう。学生自身、既に評価のポイントが理解できていることは大きなプラス面である。そのためには、評価する側は、常に各自が持つ評価基準を明らかにし、自らと他とのズレを知ることが大切である。ともすれば長い経験と、機関ごとの個別な取り組みの中で陥入りがちな孤独な闘いから目を転じてみてはどうだろうか。同じ思いで悩む仲間達との絆が結べれば、いずれは、ヨーロッパの日本語評価基準を共有することも可能であろう。

パネル発表 3 : 「OJAE 良い対話テスト」セミナー開催を！

—欧州圏内 JFL 口頭産出力評価の公平性・客観化をめざして—

山田ボヒネック 頼子

(European Institute of Japanese Language Education, e.V.)

要旨

AJE-SIG としての EIJaLE-OJAE チームは、2016.3 にブリュッセル（独ケルン文化会館研究助成・ベルギー日本語教師会協賛）で「良い対話テスト Project : OJAE セミナー」を遂行した。B2-OJAE テストをライブ（被験者大学生 2 名）で呈示した後、全参加者（会場 11 名 + OJAE 者 4 名）は「OJAE 評価基準表」（2016.3 版）を基盤に評価。しかし、集計結果でズレが顕化した。これらのズレの原因を追ってみると、測る目盛の不一致に至る。その不一致は何に由来するか？ OJAE チームは自分達の 10 年余の経験から次のように答え、更に呼びかけをしたい。「私の物差しとあなたのそれとが違うからだ。OJAE セミナーで、これまで無意識界に在った内蔵の物差しを陽の光に晒し、自己の『目盛り』を他者と比べてみよう。自分は『より甘い・辛い』のか？ 個人・機関・国別での物差しの比肩化を試みよう」と。

【キーワード】 OJAE セミナー、評価者間のズレ、ベンチマーク、意識化と共有
Keywords: OJAE-Seminar, Assessment-Discrepancy, Benchmark, Awareness/Sharing

1 OJAE ブリュッセル・ワークショップ (BWS) セミナー2016

OJAE チームは、2016.3 ブリュッセル（独ケルン文化会館研究助成・ベルギー日本語教師会協賛）にて、「良い対話テスターProject」として評価法 WS セミナー（以下 BWS）を実施した。以下、その結果報告より抜粋し、BWS 実施の貴重さ・おもしろさ・チャレンジ性を提示する。

1.1 BWS セミナーのプログラム進行と結果：第 1 部：11:30～13:00

まず第 1 部「評価実践その 1」の結果を詳述するが、ここには OJAE 様式に触れる以前の参加者の「直感・経験主義的コメント群が続出しており興味深い。以下各コメントには、3 種類の分類を各類マークと併せて付記する：

- 【1=?】判定者の脳内に明確な上限・下限の能力基準の存在が疑わしいもの。B2 レベルであれば B2 レベルとしての上限基準点があり、下限点は B1 レベルと接するはずであるが、評価に慣れていない参加者は無意識のうちに自己の L1 話者能力を上限に判定してしまう傾向がある。その非差異化のせいで、「なんとなく」の印象論を言うことになる。
- 【2=下線部】被験者両者を比べて上・下比較をしている。
- 【3=※】OJAE チームも賛同するコメント法。なぜなら、単なる「印象論的コメント」ではなく、判定理由として、発話中の具体的箇所を「論拠」に挙げているからである。

評価その I: OJAE 法接触前—自己内物差し+配布資料（旧「OJAE 基準表 3」2010:53-56）を使って、OJAE-B2 テスト実践例（ベルリン 08.02.16）ビデオを観て、両被験者（N さん&S さん）の B2 レベル「可否」を出す。

全評価者計 15 名：①ベルギー教師会メンバー 11 名→3 グループ形成。②OJAE チーム 4 名（該当テスト実施日に評価済みであったが、BWS 企画意図を考慮し、チーム結果は「(3)各班発表」後に呈示）

評価活動：

- (1) ポストイットで各自、個人の評価・印象・意見を記述
- (2) グループ内にて自由討論形式で各自の評価呈示
- (3) 各グループ代表者が班内の評価・意見をまとめて発表

第 1 グループ（4 名）：N、S 両者不合格

意見（口頭にて、グループ代表者）

- 1) 表現、語彙のバリエーションが少なかった。【?】
- 2) 課題にとらわれすぎていた。【?】
- 3) 5 側面から見ると、S の方が語彙力、流暢性、交話の面で優れていた。
- 4) 最後の質問に対する答えがなかった。
- 5) S について：
 - (1) 個人的な話に収まっていた。
 - (2) 発音は不明瞭ではあったが、会話では S の方が上手かった。

- (3) Sの方が表現のバリエーションがあった。
 - (4) 基本的な文法の間違ひがあった。【※】（B2 であってはいらない間違ひとは？「基本的な文法」の明示化を要す）
 - (5) 文を最後まで言わないことが多かった。
- 6) Nについて：
- (6) まとまりはあったが、語彙は少なかった。【※】（「B2 語彙の幅」の明示化を要す）
- ポストイット貼り出しによる同グループその他の意見
- 7) Sについて：
- (7) 使われている表現のバリエーションが少ない。【？】（「幅」の上限は？）
 - (8) 分からなかったことに関して質問をしなかった。
 - (9) （他己紹介で）まとまりがなかった。
 - (10) 個人的な話がかった。
 - (11) どうして必要かという問いに答えていなかった。
 - (12) 先生に対しても、普通体で話した（例：あるね、えっとね）。
 - (13) S、Nともに発音に不明瞭なところがあった。
 - (14) 内容が浅かった。【？】（「深さ」の具体的程度は？）
 - (15) 最初の交話はSの方が内容に一貫性があるように思えた（Nとの共通項を探していた。）
 - (16) 導入の言葉なしにいきなり「料理は好き」と聞いた。【※】（適当な前置きがない、つまり B2 的交話力に至らず）
- 8) Nについて：
- (17) 聞き取りにくい場合が多い。語彙が分からないときぶつぶつ言う。
 - (18) インタビューで質問したとき、ばらばらな質問で不自然だった。相槌も少なかった（交話になりにくかった）。
 - (19) 他己紹介のとき、「～らしく」を使って自然。まとまりもよかった。【※】

第2 グループ（4名）：N 合格；S 不合格

意見（口頭にて、グループ代表者）

- 9) OPI で言うと、「B2 に手が掛かっている」状態。
- 10) S について：
- (20) 基本的な間違ひが多く、耳障りであった。【※】
 - (21) 分からなければそこで、切ってしまっていた。
- 11) N について：
- (22) 語彙は足りないが、抽象的なものも出ていて、B2 に心地よく片足が入っている。
 - (23) 間違ひっても、ひっかかることはなかった。
 - (24) 分からないことでも英語で言い換えた。
- ポストイット貼り出しによる同グループその他の意見
- 12) S について：
- (25) 重文・複文で話し、自分の視点で話せる。例を挙げて、説明ができていた。【※】
 - (26) 文法的な間違ひが多かった。特に助詞の問題が多かった。【※】
 - (27) 自分の意見（理由付け）をクリアには話せない。【※】
 - (28) 自分の意見と他者の意見を比較して話すことができていた。【※】
- 13) N について：

- (29) 相手の話をうけて、意見を言うことも長所を言うこともできていた。【※】
- (30) 文を繋げること、指示語ができていた。【※】
- (31) 上手く丁寧語が使えていなかった。【※】
- (32) 文を終わらせることができていたし、自分の経験が話せていた。【※】
- (33) 文法的な間違いがあつたが相手の意見を踏まえて、自分の意見を述べることができていた。【※】
- (34) 相手の言ったことを訂正することができていた（その意見は当然ですが…）。【※】
- (35) 自分の意見を理由づけて話せていた。しかも相手の意見を尊重しながら。【※】

第3 グループ（3名）：両方とも不合格（3人異なった評価）

意見（口頭にて、グループ代表者）

- (36) 流暢性という観点からは Nの方があつた。
- (37) Sは自身の快適度から言うと、聞く側に忍耐が必要であつた。
- (38) B1のレベルがはっきりしないが、全体的な力はSの方があつた。
- (39) Nは総合的な運用能力がなかった。
- (40) 両者とも B1+か

《ポストイット貼り出しによる同グループその他の意見》

- (41) レベルはほぼ同じ。能力の傾向が異なる。

1.2 概括・考察

1.2.1 被験者双方の比較は無効

口頭能力評価をする場合の判断の基盤は、あくまでも基準表レベル記述である。偶然受験者として同時に隣席についた対話者ではない。つまり、「AはBより～であつた」という被験者同士の比較は全く無効である。まして実際にあつた例であるが、L2教師が「私より流暢に話したからC1合格」などと判定するのは言語道断である。

1.2.2 印象論的コメント群

「語彙や表現のバリエーションが少ない」という判定理由付けは、一見評価記述のようではあるが、では「どうであればバリエーションがある」と言えるのか？つまり、上限の限定無しには無効な理由付けとしか言えない。同様に「内容が浅かつた」のであれば、どうすれば「深い」のか？「まとまりが無かつた」のであれば、どうすれば「まとまりがある」と言えるのか？OJAE評価5領域の中、結束性こそまとまりの有無を対象にした評価点であるが、ここでのコメント者は結束性には言及していない。当該口頭試験はあくまでもL2話者を対象にしたものであり、これまでのOJAEチーム経験値によれば、評価経験の少ない判定者ほど、この「上限範囲」、「深い内容」、「まとまりのある話」に対する明確な答えを持たず、無意識のうちに自己内のL1話者として能力範囲と比較していることが多いようである。OJAEチームは、L1話者を対象に同じ6レベルテストをし、実施結果を蓄積（L1話者同士の30テスト分データ）してきているが、これらの無意識能力範囲の具体的言語使用例にも注目していきたいからである。

1.2.3 「個人的な話」から「抽象的な話題」への成長支援

被験者Sの発話が個人的な体験談レベルに終始した点に関しての幾つか指摘があるのは

「良い対話テスター・プロジェクト」を企画実践した OJAE チームには非常に示唆に富む。該当課題は「世界の様々な文化で人はどうしてこのような儀式をするのか？」という一般現象的な抽象性を求めたものである。この課題を解決するには、N の発話に顕化したように（「抽象的なものも出ていて」）、具体的には、「人生で大事なもの・こと（出来事）、祝う」などのような「人生（2 級）、大事（3 級）なもの（4 級）、祝う（3 級）」を含む抽象レベルで論じるための語彙表現を使えるか否かにかかっている。言うまでもなく、個人的体験談から出発して抽象論レベルで論じるための思考作業能力そのものには、個人差があり、L2 語彙力レベルだけではなく、L1 領域内の認知力とも深く関係するので、一概には言い切れない。しかし、OJAE テスト結果に鑑みる次なる成長・学習ステップへの指針として、例えば S にはフィードバック用紙に下記のようなコメント付きで返還することも有効と思われる：「次には、個人的体験談レベルと一般論的レベルを分けて考え、第二レベルに必要な表現力の獲得を目指しましょう。例：兄の結婚式の臨席体験→『人生に於ける大切な変わり目（級外）を祝う（抽象レベル）』など。」

1.2.4 B2 レベルの文法的正確さ？

各グループとも S の基本的文法面での間違いを指摘している。では、基本的レベルでの間違いとは何を指すか？ OJAE チームは、BWS ではチーム内共通理解項目としてのレベル記述を以てセミナーに臨んだ。実際のところ、午後のセッションでの「評価その II」（後述）でもこれがあれば、機関間の基準レベル記述の相違点はより明確になったと思われるが、この「欧州圏日本語教育施行機関間のレベル記述＝ベンチマークの突き合わせの必要性」は今後の課題として大きく浮上した。ここでは、S の文法的間違いが実は基本構文レベルまで含むことから「B1：簡単な文法構造はかなり正確に使う」レベル自体が乗り越えられていなかったという評価を改めて確認しておこう。

以上、午前セッション（10:00～13:00）の活動報告・結果・考察を提示し、特に評価経験の少ない評価者が直感・経験主義・印象論的コメント付けに陥る傾向について明記した。

2 BWS 第 2-1 部：14:00～15:30 新基準表（2016.3）呈示＞再評価＞評価者間ズレ

2.1 OJAE 「新」評価基準表呈示

OJAE は、BWS 午後 1 番で、上述「旧評価基準表（2010）」から更に進化した「新評価基準表」（2016.3 版）を呈示した。新・旧の主な相違点は、以下の通りである。

「旧」：各レベルの説明が煩雑。その理由の一つには、周知のように、CEFR（2001）のレベル記述そのものがテスト評価に特化したものでなく、言語発達の階層性を明確にしたものであること。また、英語原文から日本語訳への翻訳問題（特に形容詞・副詞など）に曖昧性が残ること（OJAE 2010: 53-56）。

「新」：①「5 領域のレベル階層性」を明示し、評価基盤として使いやすくしてある：例「使用幅」B1>B2>C1>C2：1 レベル上がる毎に能力範囲の向上分を増分法的に明文化（それぞれの斜体部分が能力の拡張・成長点）。

C2	不慣れな話題でも <i>抽象的な話題</i> でも、意見を述べたり交換したりする際に、 <i>広範な幅</i> の語彙と表現手段を適切に使いこなす。
----	--

C1	慣れた話題でも不慣れた話題でも、意見を述べたり交換したりする際に広い幅の語彙と表現手段を適切に使う。
B2	慣れた話題の範囲でなら、意見を述べたり交換したりする際に、適切な語彙を使う。
B1	慣れた話題についてなら、適切な語彙を使って話す。

表1 使用幅：増分法的基準表作成例

2.2 OJAE 評価シート＞新基準に沿って N&S 再評価＞評価のズレ顕化

当該シートは、各テスト課題（A1 レベルは3部門で構成、それ以上は4部門）に合わせ、5領域中、焦点化すべき評価領域を「使用幅、正確さ、結束性、流暢性、交話力」の中から選定してある。全体的に、テスト必要時間（A：10分、B：15～18分、C：20分）、及び設問・課題に応じて2領域ずつを分配してある。この評価シートは、両評価者（試験者／交話者、記録者）が同時進行で評価が可能なのは最大2領域までという、これまでのOJAE実践研究結果を基盤にして作成されている。

下図評価シートB2に見るように、評価シートは、テストスクリプトに合わせ問題順に5領域中の焦点化領域のみ記入できるように用意してある。また、「○・1・×」は3種の評価点数である：「○＝実行中テストレベル以上（C1可）；1＝典型的該当レベル保持（B2可）；×＝該当レベル不可（B2不可）」。

2.2.1 評価者間の一致と「ズレ」OJAE者 vs.会場（非OJAE者）

以下、評価者間で一致を見た部分とズレの生じた部分を示す。

2.2.1.1 評価一致点

第一部門Part1（課題：被験者同士のインタビュー）では、評価者は、「新基準表」を片手に、＜使用幅＞と＜正確さ＞を見る。

EJAE-OJAE対話テスト評価シート B2 07.02.16;08.02.16 0.02.16									
B2 実施データ		試験者		記録					
		被験者1	名:	Jae学習歴	自然・機関 年 ヶ				
		被験者2	名:	Jae学習歴	自然・機関 年 ヶ				
部門	質問・機能	H 使用幅	S 正確さ	R 流暢性	K 結束性	I 交話			
1-1	OJAE 設計図	A ○ 1 X	○ 1 X						
	B ○ 1 X	○ 1 X	○ 1 X						
	○ C1	慣れた話題・意見交換で適切な語彙	慣れた話題・意見交換で適切な語彙	慣れた話題・意見交換で適切な語彙	慣れた話題・意見交換で適切な語彙	慣れた話題・意見交換で適切な語彙			
	1 B2	慣れた話題・意見交換で適切な語彙	慣れた話題・意見交換で適切な語彙	慣れた話題・意見交換で適切な語彙	慣れた話題・意見交換で適切な語彙	慣れた話題・意見交換で適切な語彙			
	X B1	慣れた話題・意見交換で適切な語彙	慣れた話題・意見交換で適切な語彙	慣れた話題・意見交換で適切な語彙	慣れた話題・意見交換で適切な語彙	慣れた話題・意見交換で適切な語彙			

図1 B2 評価シート

C1	慣れた話題でも不慣れた話題でも、意見を述べたり交換したりする際に広い幅の語彙と表現手段を適切に使う。
B2	慣れた話題の範囲でなら、意見を述べたり交換したりする際に、適切な語彙を使う。
B1	慣れた話題についてなら、適切な語彙を使って話す。

C1	簡単な文法構造も、待遇表現など複雑な文法構造でもほぼ正確に使う。
B2	簡単な文法構造はほぼ正確に使い、複雑な文法構造も幾つか使ってみる。
B1	簡単な文法構造をかなり正確に使う。

表2 基準表 <使用幅>と<正確さ>

評価者	被験者	使用幅	正確さ	流暢性	結束性	交話
会場 11名	N.	1=11名	1=11名			
	S.	1=10名 ×=1名	1=8名 ×=3名			
OJAE チーム 4名	N.	1=4名	1=4名			
	S.	1=4名	1=4名			

表3 「一致」をみた判定（太字部分は、判定者グループ内一致を見たところ）

2.2.1.2 評価のズレ

第二部門（課題：自己選択「儀式」の描写-自身の国や、生まれた町では、その儀式をどのような形で行うか）について

C1	抽象的な話題で概念化が難しい時を除いては、自然な口語体で表現する。
B2	長めの自由発話では、ときどきつかえることはあっても一定のスピードで話す。
B1	長めの自由発話では休止があっても話の要点は伝えられる。

C1	さまざまな結束表現を使い、明瞭なまとまりのある発話を構成する。
B2	使える結束表現は限られていても、まとまりのある発話へつなげる。
B1	一連の短い文を接続表現で直線的につなげてまとめる。

表4 基準表 <流暢性>と<結束性>

評価者	被験者	流暢性	結束性
会場 11名	N.	○： 1：8 ×：3	○： 1：6 ×：5
	S.	○： 1：9 ×：2	○： 1：4 ×：7
OJAE 4名	N.	○： 1：4 ×：	○： 1：4 ×：
	S.	○： 1： ×：4	○： 1： ×：4

図2 判定「ズレ」の例1

BMSでのOJAE「新」基準表の呈示は、やはり会場参加者とOJAEチームの一致へかなり貢献するものであった。それでもズレが生ずる評価領域もあり、図2はその例である。流暢性と結束性の二領域の評価が、OJAEチーム側では一致しているが、会場参加者ではNもSも割れている。このズレの原因としては、ディスカッションの結果からも下記の点が考えられる。

1) ベンチマークの言語表現化に未だ「解釈」の余地があり、各個人、機関、国別のすり合わせの経験値が不十分である。

2) 基準表の語彙表現が未だ消化しきれていない。

3) 基準表中核能力の階層化は更に検証を要する。

3 BWS 第2-2部：15:30～17:30 B2-OJAE テスト実践ライブ+評価セッション

ルーバン大学日本学専攻生 2 名（B さん&A-So さん）に会場に来てもらい、ライブ OJAE-B2 試験を約 20 分で実施。その後、全参与者による評価とディスカッションを経て、両被験者は、B2 は優に合格すると会場総意で評価された。最終的に「○=C1 可」というレベル評価に至った B. の「結束性」と「交話力」を本稿末尾に引用してみよう。

評価者	被験者	結束性	交話
会場 11 名	B.	○ : 11 1 : X :	○ : 11 1 : X :
	A.-So.	○ : 7 1 : 4 X :	○ : 8 1 : 3 X :
OJAE 4 名	B.	○ : 4 1 : X :	○ : 4 1 : X :
	A.-So.	○ : 1 : 4 X :	○ : 3 1 : 1 X :

図3 判定「ズレ」の例2

第4部門(課題:経営コンサルタント従業員同士で一つのエコパーク設立を意図するある街へのアドバイスに関してディスカッションする)

評価2領域: <結束性>、<交話力>

B. [B2<結束性>]合格 (○): 首尾一貫した論法。

消去法で選択肢を徐々に狭めていき、二者択一の点まで来て、なおも、相手が「伝統工芸」の「伝統？」として拘ると、「世界的視座」を取り入れようと発言をし、相手の同意（世界中の文化を、あの、紹介するセンターにしたら、おもしろいかも（A: あ!）しれません…）を得て、最終的な結論に導く。

[B2<交話>]合格 (○): 適切な前置き表現を選び、発話権を得て、自分の話を相手の話に関連づけていく。

- 1) そうですね、私の町には、子どもが多いですから（笑い）
- 2) これも、おもしろいですねえ。あのう、伝統工芸センター
- 3) （相づち）高いですねえ。確かに。
- 4) やっぱり、どうでしょうかねえ…
- 5) 子どもが大好きそうですね（はい）
- 6) でも、動物はかわいそう（笑い）
- 7) えー、ま、ちょっと…あの、公園のジム、だったら、どうでしょうねえ。
- 8) あー、確かに。じゃー、中でもできる（ん…）伝統工芸センターにしようかなあ
- 9) そうですねえ…（[息吸い音]）mn…どうでしょうか…ま、世界中の文化を、あの、紹介するセンターにしたら、おもしろいかも（A: あ!）しれません…どうでしょ↑

4 まとめ：OJAE テスティング+評価法の意識化と共有をめざして

OJAE 研究チームは、BWS 実施に拠り、OJAE 口頭テストの「妥当性・信頼性の確立」に更に一步近づいたと言える。テスト問題の回答は、「新規 OJAE 基準表」のレベル階層性記述に合わせて評価されたが、その評定傾向を見ると、測定したい話技能の基準が明確であることが研修会参加者の間で確かめられたことに拠り、OJAE テストが妥当性を持つことが示された。次に、OJAE チームの結果と 11 名評価者の結果はほぼ同じであったことから、OJAE テスト問題は「OJAE 設計図」を基に作成され、評価は、偶発的要因によって変化することは少なく、評価結果の安定性・一貫性が提示されたことで、OJAE テストが信

頼性を持つことも証明された。

こうして、OJAE チームは新規「OJAE 評価基準」の検証・確立へ向けて大きく進歩したが、欧州日本語教育各機関同士の評価基準（特に文法階層性記述）に関する突き合わせの必要性が依然残っている。この課題の解決の糸口は、「文法項目群の階層性記述」にあると思われる。即ち「基準レベル詳細記述＝ベンチマーキング」である。

今後 OJAE チームはこの「欧州各機関間のベンチマーキング突き合わせ」のプロジェクト化を図り、欧州土壌に於ける日本語教育者・機関としてまさに「CEFR 準拠精神」で「欧州圏内での口頭試験に於けるレベル記述の比肩化」を推進していきたいと願うものである。

注.

¹ OJAE テストスクリプトの B2 部分例

B2	0.5+1.5 分×2)=3.5 分 (残り 13.5 分)	I-1	交話	話し相手を(第3者に)紹介するためのインタビュー準備と実施	メモ用紙を渡す
				(被験者ABに) これから、お二人に、それぞれ、相手の人の紹介をして戴きます。相手にいろいろ質問して、それから私に紹介してください。	
				まず、インタビューの準備として、相手にどんな質問をすればその人の特徴が聞き出せるか、ちょっと考えてください。必要なメモを取っても良いです。	
				時間は、準備が30秒、インタビューが1分半、紹介が1分です。では、それぞれ、インタビューの準備をしてください。	
B2	0.5+1.5 分×2)=3.5 分 (残り 13.5 分)	I-1	交話	(0.5分後)	
				いいですか? (被験者AIに)「では、インタビューを始めて下さい。」 (Bに)「答えたくない質問は、答えなくても結構です。」	
				(AIはBをインタビュー)「……………」	
				(1.5分後)	
B2	0.5+1.5 分×2)=3.5 分 (残り 13.5 分)	I-1	交話	「ありがとうございました。」 (被験者Bに)「では、インタビューを始めて下さい。」 (AIに)「答えたくない質問は、答えなくても結構です。」	
				(BはAをインタビュー)「……………」	
				(1.5分後)	
				「ありがとうございました。」	

² OJAE テスト設計図の一部

Cf. O'SULLIVAN, B. et al. 2002,
"Using observation checklist
to validate speaking-test tasks".

OJAEテスト作成 設計図 Blueprint 14.10.2010 akt.26.03.17

OJAE Team
Stand: 26.03.17

言語行為 Speech Act	話し 番号	コミュニケーション場面理論*を基盤にするOJAEテスト作成設計図 * Cf. JAKOBSON, Roman (1960), KISHITANI, Shiko (1969), KOCH, Walter A. (1978), O'SULLIVAN, Berry et al. (2002)	A1	A2	B1	B2	C1	C2
		言語機能 Linguistic Functions						
I. 情報 発信 Informational	1	初対面の挨拶をする Greeting by meeting someone new	X					
	2	自分のことについて話す Talking about oneself	X					
	3	指示語 I: (具象的コ・ソ筋列) Deixis I: Ko-so-Paradigm	X					
	4	好き嫌いを話す Stating Liking-Disliking		X				
	5	未来のことについて話す Stating about future		X				
	6	感情を表現する Expressing one's emotion		X				
	7	描写する Describing		X				
	8	比較する Comparing			X			
	9	意見を言う Expressing opinions			X			
	10	理由づける Justifying opinions			X			
	11	過程を説明する Explaining a procedure				X		
	12	提案する Suggesting				X		
	13	指示語 II (コ・ソ・ア・前方/後方照応) Deixis II: Ko-so-a Paradigm + Anaphora/Kataphora				X		
	14	モダリティ表現 (証拠性・蓋然性)を使う Using evidential markers				X		
	15	考えを述べる Stating one's thought				X		
	16	推測する Speculating					X	
	17	エラボレートする (詳細に述べる) Elaborating					X	
	18	要約する Summarising					X	
	19	他者の感情・考えを述べる Describe other people's feelings and thoughts					X	
	20	異議・賛成に且つ素々と表現する Expressing oneself with precision appropriately, and effortlessly						X
	21	ニュアンス・含意の相違、慣用表現なども 使い分ける Differentiating finer shades of meanings, connotations, idioms						X
	22	論拠や論点を一貫して論じる Arguing logically with coherent grounds and points						X

³ 當作靖彦（カリフォルニア大学サンディエゴ校国際関係・環太平洋研究大学院教授）2013年9月5日～9月7日第17回ヨーロッパ日本語教育シンポジウムにて基調講演「今見直そう、日本語教育における評価」。

⁴ OJAE（2010）CEFR表2：共通参照レベル：自己評価表。

⁵ OJAE（2010）基準ビデオ搭載DVD。

⁶ Sakai（2011）。

<参考文献>

O'Sullivan, B., Weir, C.J. and Saville, N. (2002) Using observation checklists to validate speaking-test tasks. *Language Testing*, 19 (1):33–56.

Sakai, Y. (2011) *Nihon no ima – Japan heute : Ein Japanischlehrwerk für Fortgeschrittene*. Hamburg: Buske.

Taylor, L. and Wigglesworth, G. (2009) Are two heads better than one? Pair work in L2 assessment contexts. *Language Testing*, 26(3):325–339.

OJAE チーム 2010（2010）『欧州共通言語参照枠レベル例示：A1-A2-B1-B2-C1-C2 日本語「発話・交話」—「CEFR 準拠口頭産出テストと評価法」の確立へ向けて—研究報告・基準ビデオ搭載DVD』OJAE 2010.

根岸雅史・中学校英語教育研究会編著（2007）『コミュニカティブ・テストングへの挑戦 A practical guide to communicative testing』三省堂.

萩原幸司・高木三知子・山田ボヒネック頼子（2011）「OJAE Workshop No. III AJE 15th Symposium Bukarest, Romania 2010 OJAE:CEFR 準拠 OJAE—日本語スピーキングテスト及び評価法—」，『ヨーロッパ日本語教育』15, pp.248-259.

吉島茂・大橋理枝（2004）『外国語教育 II—外国語の学習，教授，評価のためのヨーロッパ共通参照枠 (Japanese translation of the CEFR)』朝日出版社.

**Let's sharpen our assessment skills
through “OJAE Oral Japanese Assessment Europe”:
a CEFR-based test at 6 levels (A1-A2-B1-B2-C1-C2)
with newly-developed incrementally-stratified criteria and test scripts.**

Michiko TAKAGI

Recherche et Formation Marie Haps

Yasuko SAKAI

Language Institute at the University of Leipzig e.V.

Yoriko YAMADA-BOCHYNEK

European Institute for Japanese Language Education, e.V.

Abstract

OJAE is a method of oral testing and assessment that has been researched and developed for 10 years (AJE-SIG since 2008). The members of the Europe-based OJAE team, originally trained as OPI testers in the American ACTFL-OPI methodology, wished to create a European solution for JFL-users in accordance with the Can-do-descriptors of the CEFR and its JFL adaptation, JF Standard, as well as preceding studies. The OJAE team would be grateful should it be given the opportunity to present the fruits of its 10 years' efforts, by sharing insights with the symposium participants (who are, incidentally, welcome to actively contribute to further R&D). The team furthermore hopes that the propagation of the OJAE method throughout Europe is going to lead to fairer and more objectives scores in the assessment of oral competence by JFL teachers.

The OJAE panel consists of three main parts, followed by a Q&A session :

1 Michiko TAKAGI introduces the OJAE method: (1) Test levels according to the CEFR self-assessment grid; (2) Format: 2-on-2 (2 assessors, one doubling as the interlocutor, based on the test scripts). She also emphasizes that the production of the OJAE test as such enormously contributes to improve her own assessing competence.

2 Yasuko SAKAI exemplifies actual applications of the OJAE method, such as in the final examination of the BA-qualification. SAKAI once had a “feeling of dread” when she realized that the scores of oral exams should not be graded by only relying on one's “gut instinct” or empiricism, since that could sway the fate of the students. The quest for a fair, objective assessment began, resulting in the exams concerned. OJAE can further be applied multi-facetedly: Partly and wholly, for various tests of proficiency, achievement, pro-chievement, placement etc.

3 Dr. Yoriko YAMADA-BOCHYNEK depicts first the OJAE-Seminar which took place in Brussels in March 2016, elucidating, on the one hand, the “discrepancies in assessment of oral production abilities” between the floor (11 participants) and the OJAE-stuff (4 p.), concluding, on the other, the absolute necessity of such type of OJAE-Seminar in which each JFL-teacher can spotlight his/her own „unconscious“ scale of assessment and compare it with that of peers. The R & D of the OJAE method has up until now/so far mainly been conducted in Germany, Belgium and France with its testees in their respective native languages, await further increase of regions, languages & co-researchers. OJAE is the very first of the AJE-SIG.

「移動とことば」の視点から捉え直す「継承日本語」

—ヨーロッパの事例をもとに—

岩崎 典子（ロンドン大学 SOAS）、川上 郁雄（早稲田大学）、三宅 和子（東洋大学）

要旨

本パネルは、超多様化社会（superdiversiy）の中で、日本にルーツを持つ大学生や成人が、いわゆる継承言語としての日本語を含む自らの多様な言語資源をどのように認識して生きているのかというテーマを「移動とことば」という視点からヨーロッパの事例を中心に議論する。この視点、すなわち空間、時間、言語間の移動を人の常態とし、また複合性・動態性・相互作用性をことばの常態と捉える視点から、複数言語環境の社会とそこで生きる人を捉え直す。したがって、どの言語で何ができるかという能力観による研究や教育ではなく、日本語を含む複言語・複文化能力を人はどのように捉え生きているのかという主体的生き方と主観的意味世界から人とことばと社会の関係を考察する。その考察を通じて、ヨーロッパにおける継承日本語としての日本語使用および日本語学習の意味や意義について再考することを目的とする。

まず、川上は、幼少期よりドイツで成長した国際結婚家族の子どもに焦点を当てる。幼少期より日本語を学んだ経験をもつ若者に対するインタビュー調査とタイで幼少期より成長した同様の経験を持つ若者に対するインタビュー調査の比較検討から、子どもに対する「継承日本語教育」のあり方を問い直す。

続いて岩崎は、英国の大学で日本語を専攻する自称「日本人とイギリス人のハーフ」の学生の言語やアイデンティティの意識が、日本留学中、日本留学後にどのように変遷したかを探り、留学経験のもたらすアイデンティティの交渉における日本語の位置付けを明らかにする。

最後に三宅は、在英国国際結婚家庭で日本語を一切教えられずに育った子どもたちが青年期に日本語を学び始めた事実注目し、いかにことば（の学習）が自らにとって意味をもち主体的に選択されるかを報告し、「継承日本語」の前提となっている世界観や言語観を再考する。

【キーワード】 継承言語、継承日本語、移動、アイデンティティ

Keywords: heritage language, Japanese as a Heritage Language, mobility, identity

「継承日本語教育」は子どもに何を与えたのか

—複数言語環境で成長した若者の意識に関する独・タイ比較研究—

川上 郁雄
早稲田大学

要旨

本研究では、日本人女性の国際結婚家族の子どもの主観的意味世界に焦点を当て、「継承日本語教育」のあり方を問い直す。幼少期よりドイツで成長し日本語を学んだ経験をもつ若者と、幼少期よりタイで成長した同様の経験をもつ若者の二つの語りを、「移動する子ども」という分析概念により分析した。それぞれの語りに見える日本語と他言語の学習の意味付け、日本語を含む複数言語能力についての意識、日本語を含む複言語・複文化能力についての意識、それらの意識に影響を与えた社会的要因や家族の要因、そして「移動とことば」の関係がアイデンティティの再構築や生き方に影響を与えていく過程を明らかにした。以上の分析結果から、日本語能力を含む複言語複文化能力を主体的に意識しながら生きている当事者の姿こそ、「継承日本語教育」を再考する基点となると主張する。

【キーワード】 継承日本語教育、複言語複文化主義、移動、移動する子ども

Keywords: Japanese heritage language education, plurilingualism, pluriculturalism, mobility, children on the move

1 はじめに

1980年代以降、日本を出国する日本人女性が増加し、国際結婚した日本人女性が日本国外で子育てをするケースが2000年代に入り急増している。そのことを背景に、近年日本国外で子どもに日本語を教える「継承日本語教育」が注目されるようになった。特に欧州では「複言語キッズのCan Do」が開発されるなど、子どもへの継承日本語教育の実践や議論が活発である。

しかし、子どもの「継承日本語教育」の研究では、親の考えや意識に注目した研究はあるが、子ども自身がどのような意識で日本語を学んできたのかについての研究は少ない。一方、補習授業校等で日本語を継続的に学習した子どものケースが「モデル・ストーリー」として語られ、逆に、途中で日本語学習を断念したケースは否定的に語られることが多い。日本語学習の継続と中断をめぐる言説は、親子をともに不安にするだけではなく、子どものもつ複言語資源を豊かに育てる視点を失う可能性があるのではないか。子どもたちの生を「移動とことば」の視点から捉えることが必要なのではないか。

そのような問題意識から、本稿では、幼少期より複数言語環境で成長した経験と記憶を持つ若者が自らの半生をどのように捉えているのか、当事者の意識を探究することを目指した。

2 調査の概要

本研究では、国際語としての英語が使用されていない非英語圏の国であり、異なる文化的環境と考えられる欧州とアジアの国からドイツとタイを調査地として選定した。タイ調査は2016年2、3月に、ドイツ調査は2017年3月に実施した。幼少期より日本語を含む複数言語の環境で成長した人を対象にライフストーリー・インタビュー調査を行った。それぞれの調査地の知り合いに日本語によるインタビューに協力していただける方を紹介してもらい、事前に調査目的や研究倫理について説明し同意をいただいた。両国で計16人にインタビューを実施した。その中で、本稿では比較研究という意味で、同じ1993年生まれの男性二人の語りを分析対象とする。二人は日本人女性の母と現地の男性の父との国際結婚家族の中で、それぞれ幼少期より現地語（ドイツ語、タイ語）と日本語に触れて成長した点でも共通する。

インタビューは半構造化インタビューで、幼少期より「移動とことば」を軸にライフストーリーを話してもらった。インタビューの音声は、録音し、のちに文字化し、本人によるスクリプトの確認を経てから分析した。データは、「移動する子ども」という分析概念（①空間、②言語間、③言語教育カテゴリー間の移動による経験と記憶。川上、2011）により分析した。以下にタイの若者とドイツの若者の語りを記し、その分析と考察を続ける。

3 事例検討

3.1 Bさんの語り

Bさんは、タイ人の父と日本人の母のもと、1993年にタイで生まれた。幼稚園に入る前の家庭内ではほとんど日本語であったが、幼稚園に入ってからタイ語になった。両親とは日本語で、姉とはタイ語で話していた。Bさんは、小中学校の頃、2週間に1回、「バイリンガル教室」で日本語を勉強していたが、高校になるとその教室へ通うこともなくなった。「高校の時は日本語を勉強してなかったの、漢字とかは忘れました。」という。

Bさんは中学校からタイ語と英語で教える私立中学校に進学した。その中学校は、英語のnativeの先生が教員の半数を占め、英語で数学や理科を教えていた。Bさんは中学校の2年生の時に、カナダへヶ月間、留学した。その時、自分の英語力が足りないと感じて、中学校3年生の時、その中学校を辞めて4年制のアメリカンスクールの高校に入学した。その高校を卒業するまで、4年間、英語で教育を受けた。高校で、友だちに日本の商品を見せられたとき、Bさんが「期待されるほど、日本語ができなかった」ので、友だちから、「なんで日本人なのに、日本語が読めないと言われた」ことがあった。そんな時、Bさんは、「少し悔しいというか、もっと日本語ができるようになりたいとか、そんな気持ちがあった。」と話す。

その頃、Bさんは、母と父以外の日本人と話したら、日本語はよくわからなかったという。家では、本やビデオはタイ語だった。日本語のマンガなども見ていたが、日本語の場合は、わからないことが多かった。その結果、テレビはほとんどタイ語の番組を見ていたという。そのため高校の時に、タイの大学にも合格したが、「やっぱり今、日本語を勉強しないと（これから）できないから」と思って日本の大学への留学を決めたという。

Bさんが入学した日本の大学は、英語で講義が行われ、世界各地から留学生がやってくる国際色豊かな大学だった。大学の講義は、半分英語、半分日本語で行われた。Bさんは2年間、日本語を勉強するクラスも受けていた。

ところが、1年生の時には、日本語より中国語が役に立ったという。Bさんは、タイの高校にいる時に、選択科目の「外国語」として中国語を4年間教わった。Bさんの父は、中国系移民の両親の中国語を聞いて育った。そのため父も中国語（中国の南方方言）を理解することができた。Bさんも小さい時にその中国語を聞いたことがあったが、あまり理解はできなかったという。Bさんは、高校では北京語の中国語を学んだ。

日本の大学に入学すれば日本語が上達すると思っていた。しかし、「大学1年生の時は中国人の友だちが多かったので、ほとんど毎日中国語を使っていました。なので、1年生の時は中国語に自信がありました。でも、2年生になった時から、あんまり（中国語を）使わなくなって、忙しくなって、そんなに中国人の友だちと遊ぶ時間がなかったので、（中国語を）どんどん忘れて、今は自信がないです。」という。

一方、Bさんは、「中国語が好きだったんですよ。やっぱり、この4個（タイ語、英語、日本語、中国語）の中で、日本語が一番難しいとまだ思っているんですよ。」と語る。また、Bさんは「英語には、自信があります。多分書くとかは、英語が一番得意。」という。高校大学を含めた8年間では、タイ語の授業はなかった。タイ語で学んだのは中学2年生までだった。でもBさんは「（タイ語は）大丈夫という自信はまだある」という。なぜなら、高校時代から、メールやチャットはタイ語を使っていたし、今も、毎日使っているし、タイ語のニュースも理解できているし、ニュースの中で理解できないものはないから、大丈夫だと思うという。

Bさんは自分の日本語にはまだ満足していないし、自信がないという。だから、日本で働きたいと大学4年生の時に思うようになった。「日本で働けば、環境が日本人しかいないし、毎日、日本語を使わないとダメだから、高校の時の英語のようになるかなあと思った。」という。「自分の英語ほど、日本語も上手になりたい気持ちがずっとあります。でも日本語は難しすぎて、覚えても忘れる。日本語は使わないと忘れる。英語は大丈夫。」という。

「働くときも英語は使いたい。日本語は、正直にいうと、使いたくないが、できるようになりたい。英語ほど使えるようになりたい。そのために、日本語をやっている。日本語は好きですが、漢字は好きじゃないですよ。」と話す。

日本の大学では、「タイ人の学生」だった。誰かに聞かれれば、「母は日本人」というが、大学には「ハーフ」は多かったので、自分のことで他の人がびっくりすることはなかった。「自分はふつうだなあ」と思ったという。だから、「自分がハーフ」ということは基本的には言わない。

Bさんはすでに日本の会社に就職が決まっていた。就職の面接では、「タイ人としてアピールしていた」という。自分の日本語は「日本人の日本語みたい」とは思われなかった。留学生としては「ふつう」だった。会社側の人は、Bさんが日本語のできるタイ人だという見方だった。自分としては、タイ語も英語も日本語（N1を取得）もできる人と見てほしいと、Bさんは思っていた。就職した、東京にある日本の会社では英語も使う。ただ、会社では日本語で苦労するだろうなあとBさんは思っている。しかし、その会社はタイに進出しているので、タイのマーケット・リサーチの分野で将来、Bさんに貢献してほしいと期待しているし、面接の時には自分もその点をアピールしたという。将来は、もっと勉強

するために大学院へ進学することも考えていると話す。

3.2 誠さんの語り

シュミット誠さん（仮名）は、ドイツ人の父、日本人の母のもと、1993年、長男としてドイツのある地方都市で生まれる。弟2人、妹1人がいる。

誠さんは4歳くらいまでドイツで暮らし、その後、父親の転勤にともない、中国で2年、東京で6年暮らした。その頃のドイツや中国での記憶はほとんどないという。

中国でも東京でも、家庭内はドイツ語が多かったが、母親とは日本語だった。東京の小学校へ入る前には、母親が教育熱心でひらがなを教えてくれたので、日本の小学校へ入学する時は、特に問題はなかった。それ以後は、ドイツ語より日本語が強くなっていった。

小学校で、自己紹介で名前を言えば、ハーフであることがクラスメイトにはわかった。小学校の低学年の頃、付き添いが日本人の母親だったので、先生もクラスメイトも自分を受け入れてくれた。1、2度、「外人は出て行け」と言われたことがあった。それ以外、差別など感じたことはなかった。

国語、算数もよくできた。成績は良かった。都内の区立小学校に6年通い、卒業した。その直後、ドイツへ戻り、ギムナジウムに編入学した。その時はドイツ語が大変だった。家庭内言語は、幼少期より、父親とはドイツ語、母親とは日本語を使っていた。それが当たり前と思っていたし、それに違和感を感じたことはない。今も同じだ。二つの言語が混ざることはない。

ドイツで生まれた時からドイツ語を聞いて成長した。中国、日本で暮らした時、父方の祖父母がドイツの子ども向けテレビ番組を録画して、ビデオテープを送ってくれた。それを楽しんで見ていたので、ドイツ語はよく耳にしていた。

日本語に関しては、家庭では母親とは日本語で会話していた。日本にいる時は、家庭内でも、日本語が多くなった。その頃、子どもたちの間で流行っていた「かいけつゾロリ」や「クレヨンしんちゃん」で、育ったという。

日本にいる頃、父親は、週末になると、父親がドイツの小学校の低学年で使用していた古い教科書を使ってドイツ語を教えてくれた。父親がその本を読み上げ、子どもたちがドイツ語を書きとるという勉強だった。書き間違えると、できるまでやらされた。それほど厳しいものではなかったが、子どもたちは反発を感じていた。ドイツ語の本は、あまり読まなかった。

日本滞在中も、家族は、夏休みに、ドイツに戻ることが度々あった。父方の祖父母とも仲が良かったし、引っ越しも好きだったので、日本で小学校を卒業したあと、ドイツに帰国すると聞いたときは、嬉しかった。

ギムナジウムの7年生に編入した時は、ドイツ語に自信がなかった。電話をするときも、買い物をする時も、何をいうかあらかじめドイツ語の文を考えてから話した。うまくいくときもあるが、予想しない答えが返ってきて、パニックになることもあった。ギムナジウムでは成績が悪いと落第するので、必死にドイツ語を勉強した。その危機を突破した時、ドイツ語でやっていけるという自信を得た。

ドイツに戻ってから、日本や日本語にはあまり興味がなかった。「日本のことは過去のことだ」と思った。だから、住んでいる街に補習授業校があったが、その学校へは通わなかった。母親も強制しなかった。14歳、15歳という難しい時代だったこともある。

ギムナジウムの11年生の時、イギリスへ2年間、留学した。イギリスへ留学した理由は、こうだ。日本にいた時は、サッカー少年だった。ドイツに帰国してから、サッカー選手になる夢は崩れたが、将来、どこかの海外のクラブに入って、マネージャーなどをするには、英語が必要だと考えた。

留学先の学校は寄宿舎付きの田舎の学校だが、ドイツや中国など世界中から生徒が集まっていた。ここでの課題は、英語だった。大きな壁があると感じた。しかし、日本で小学校を卒業してドイツに来た時、ドイツ語が十分にできなかったが、それを乗り越えた経験があったので、イギリスでも英語の壁を乗り越えることができると思った。自分は本を読むのが好きだった。日本にいた時も、母親が図書館から本をたくさん借りて来て、楽しみながら、日本語の本を読んだ。同じように、イギリスでも、英語の本をたくさん読んだ。

クラスメイトの中で、日本のアニメやJポップなどが流行っていた。ドイツと日本の「ハーフ」であることは珍しく、日本語ができることで、「日本のエキスパート」と見られた。日本に興味を持つ生徒たちに、ボランティアで日本語を教える「日本クラブ」を作ったりした。「みんなの前で、日本語で聖書を読みなさい」と言われ、日本語で聖書を読むと、クラスメイトとの関係も良くなった。その頃、日本のアニメやJポップがブームだったからかもしれない。「日本のことが、人間関係で、役に立つと思った。」

イギリスの高校を卒業してドイツに戻り、大学に入学し、考古学を学んだ。ドイツでは考古学に集まる学生は、背景や価値観が他の専攻の学生と異なっていた。大学を卒業してから、FSJ (Freiwilliges Soziales Jahr) という、国が若者を発展途上国へ送るドイツの制度を利用して、1年間パレスチナへ行った。パレスチナの学校で英語を教える仕事をした。幼稚園児から高校生まで教えた。この経験は、いい経験だった。アラビア語も少し勉強した。自分は、ドイツではトルコ人と思われることがあった。しかし、パレスチナでは、パレスチナ人と見られ、住みやすかった。さらに、パレスチナで、アラビア語を学ぶ日本人留学生や日本の大使館やNGOなどで活躍する日本人に出会った。その人たちと交流して、日本人もさまざまということがわかり、今まで持っていた日本のイメージが変化した。

この時から、「自分は日本人なのか、自分はどれほど日本人なのか」といった質問が（自分の中で）湧いてくるんです。自分の話している日本語は、本当に日本語なのかとか、自分の日本語は日本人の日本語として受けつけてもらえるのか、あるいは、自分は日本人として受け止めてもらえるのかとか考えたんです。日本人としていたかったなら、どういう話をしなければならないのか、どういう行動を取らなければならないのか、とか、そういうことをたくさん考えさせられました。その答えを見つけるためにも、また自分を知るためにも、日本学を研究しようと思いました。でも、今は、その答えはないのではないかと思います。日本人もさまざまですから」。

パレスチナでの経験がきっかけでドイツに帰国したのち、ドイツにある大学の大学院へ進学した。今、修士課程1年で、日本学を専攻し、日本への留学を考えている。

4 分析と考察：移動の視点から継承語教育を再考する

二人の語りから何がわかるのか。「空間」「言語間」「言語教育カテゴリー間」の移動に関わる体験が、自分にとって意味のある経験として記憶となる。タイで生まれ育ったBさんの場合、「空間」「言語間」「言語教育カテゴリー間」の移動に関わる経験がある。

Bさんは、タイ、カナダ、タイ、そして日本へと移動の軌跡がある。幼少期よりタイ語と日本語に日常的に触れ、さらに英語、中国語と、言語間の移動を経験する。タイ語、英語による教育と、「バイリガル教室」での日本語学習や大学での日本語による授業も含め、言語教育カテゴリー間の移動を経験している。

一方、ドイツ生まれの誠さんの場合、中国、日本、再度ドイツ、その後イギリス、再度ドイツ、パレスチナ、再度ドイツ、そして日本へと移動の軌跡が続く。その間、家庭内を含め、複数の言語間の日常的な移動が続く。さらに、言語教育カテゴリー間の移動が起こる。たとえば、日本で小学校へ入学すると、日本語による教育を受けるが、週末になると父親によるドイツ語教育が始まる。誠さんにとって、あるいは誠さんの父親にとっての「継承ドイツ語教育」と言えよう。誠さんは、日本で小学校を卒業すると、ドイツでギムナジウムに編入し、そこでドイツ語による教育を受ける。それまでは誠さんにとって「移動させられた」経験だったが、高校生の時にイギリスへ自分の意思で「移動する」留学を決め、英語による教育を受けた。大学卒業後のパレスチナの英語教育実践を経て、ドイツの大学院への進学と日本留学へと移動は続く。

文化人類学者のジェームズ・クリフォードは、現代社会では誰もが移動しており、人々は「旅の中に暮らす」(dwelling in travel)とも述べた(Clifford, 1997)。それゆえ、クリフォードは、定住を視点とするのではなく、移動を視点にして世界を捉えることを主張した。その視点から「継承語教育」を捉え直すようになるか。

Bさんがタイにいた頃通った「バイリンガル教室」、誠さんが日本にいた頃の父親による「ドイツ語教育」は、二人にとって「継承語教育」といえるかもしれないが、二人ともライフストーリー・インタビューの中では、それらの「継承語教育」について多くを語らなかった。「継承語教育」という経験の意味づけは弱い。ただし、Bさんが日本の大学へ留学を決意したことや、誠さんがドイツの学校へ進学したことにつながったと捉えれば、それらの「継承語教育」は有意義だったと評価できるかもしれない。

しかし、二人の語りには、日本語やドイツ語だけではなく、複数言語(英語や中国語等)についての語りや、「なんで日本人なのに、日本語が読めないと言われた」こと(Bさん)、「ドイツではトルコ人と思われ」、「パレスチナでは、パレスチナ人と見られ」たこと、「自分は日本人なのか、自分はどれほど日本人なのか」と自問したこと(誠さん)など、「移動とことば」をめぐる他者とのやりとり、社会的まなざしから自らの進路、自己認識が変容していく動態的な軌跡が見られた。そこには、日本語能力を含む複言語複文化能力を主体的に意識しながら生きている当事者の姿があった。つまり、タイや日本という定住の視点から「継承語教育」を捉えるのではなく、彼らの生を、「今、ここ」の日常的移動の横軸と、「あの時そしてこれから」という過去と未来を繋ぐ個人史的移動の縦軸から捉えるという、「移動」の視点から見る必要があるのではないか。この「移動」の視点から子どもたちの生を捉えることこそ、「継承日本語教育」を再考する基点となろう。

<参考文献>

- 川上郁雄(2011)『「移動する子どもたち」のことばの教育学』くろしお出版。
 川上郁雄(2017)「「移動する子ども」をめぐる研究主題とは何か—複数言語環境で成長する子どもと親の記憶と語りから」『ジャーナル「移動する子どもたち」—ことばの教育を創発する』8, pp. 1-19.

川上郁雄編 (2013) 『「移動する子ども」という記憶とカーことばとアイデンティティ』
くろしお出版.

Clifford, J. (1997) *Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century*. Cambridge, Mass.:
Harvard University Press.

継承日本語話者の言語アイデンティティの変遷

— 留学前、留学中、留学後の言語レパトリーの意識の変容 —

岩崎 典子
ロンドン大学 SOAS

要旨

日本を含む複数のルーツを持つ若者の意識する自己アイデンティティは多様で、彼らのアイデンティティの構築には言語への意識が密接に関わる。また、日本・日本文化・日本語に関わる意識やアイデンティティには日本語能力のレベル以上に日本人コミュニティとの接触が影響することが報告されている。本研究では、母が日本人、父が英国人で、英国の大学で日本語を専攻するハナ（仮名）の言語アイデンティティを留学前、留学中、留学後の言語ポートレートと、言語ポートレートをめぐる語りから探り、日本人コミュニティとの接触の機会ともなる日本留学の経験が言語アイデンティティにどのような変容をもたらしたのかを明らかにする。言語ポートレートは、アイデンティティ形成の流動性や主体が環境・経験に応じて変容する様を可視化して示した。

【キーワード】 留学、言語アイデンティティ、継承日本語

Keywords: study abroad, language identity, Japanese as a Heritage Language

1 はじめに

欧州では複数言語環境が日常的である (Coste, Moore & Zarate 2006)。ことに、本論の対象となった継承日本語使用者の住まうロンドンには、言語のみならずエスニシティやナショナリティでは把握できない、極多様性(super-diversity)と呼ばれる多種多様な要素が複雑に絡み合う多様化が進んだ社会(Vertovec 2007)である。ロンドンで日本語を専攻する学生は、このような極多様性の環境で生活し日常的に複数の言語を使用したり耳にしたりする。さらに英国では言語を専攻する学生はその言語を主な言語として使用する国へ一年間留学することが必須となっている。従って川上 (2011) のいう「空間」「言語間」「言語教育カテゴリー間」の移動は学生たちにとって常態である。

では、このような学生にとって留学とはどのような意味を持つのか。留学の意義が目標言語の習得に限らない。むしろ、言語習得以外の留学の成果を見ることが見直されている。

日本を自分のルーツ（の一つ）とし、日本語を継承語（の一つ）とする学生にとっての留学という「空間」の移動をもたらす日本・日本文化・日本語への意識とそれに密接に関わる自己のアイデンティティ変容はどのようなものかを知ることが、程度の差こそあれ移動が常態であることが珍しくなくなった、継承日本語学習者の多い今日の日本語教育を再考するのに有意義な視点を提供すると思われる。

1.1 言語とアイデンティティ

言語（使用）は、複雑でしばしば不平等な社会関係の文脈でアイデンティティと願望を交渉するための社会活動でもあり (Norton 2016)、「自己」の概念の基盤ともなる。例えば、Wolf (2006)はBenveniste (1966)の考えに則り、'language is the very foundation upon which the concept of 'self' is based' と述べる。オーストラリアの継承日本語話者のアイデンティティと日本語能力の関係を見た Oriyama (2010)は、日本を含むハイブリッド アイデンティティの形成は日本語能力のレベルには関係せず、家庭・コミュニティ・ピアに受け入れられ支援されることが重要であることを明らかにした。

1.2 留学とアイデンティティ交渉

応用言語学で留学の「成果」の研究が注目されるようになり久しいが、研究者の関心は言語能力の発達に向けられることが多かった。しかし近年ヨーロッパ言語参照枠(Council of Europe 2001)の影響もあり、言語学習の目標は言語の習得のみならず、母語や他言語も含む言語資源を生かした複言語・複文化能力を高めることであるという理解が高まった。従って、留学の成果としては個々人の言語レパートリーの言語資源の変化を学習者がいかに捉えているかもみる必要がある。さらに、言語だけではなく、自己アイデンティティの形成や人間的成長も留学の成果として見る必要がある（例えば Coleman 2013）。

ことに移動や第二言語の習得は、アイデンティティの不安定化と葛藤、アイデンティティの変容・交渉・再構築をもたらすことが報告されている(Block 2007)。Block (2007)は、第二言語使用者は第二言語を習得し使用することで、第二言語を介して主観的立場(subject position)を形成するという。しかも複数のルーツを持つ継承言語話者のアイデンティティはもともと複雑で、常に複数の言語、複数の文化の間を移動するため、アイデンティティは常に変容し続ける。継承日本語話者が自分のルーツの一つである日本に留学した時どのような主観的立場を再構築するのかを知ることが日本語を継承語として学習する学生が増加している今日(例えば、Koshiba & Kurata 2012)、日本国内・国外の日本語教育のあり方の再考のためにも急務であろう。

継承言語を学習して自らのルーツの一つと認識する国・地域へ留学したケースを取り上げた研究は少ないが、例えば、Riegelhaupt & Carrasco (2000)は、メキシコへ留学したメキシコ系アメリカ人が同時期に留学した白人留学生が優遇されるなか、自分は適切なスペイン語を話せないメキシコ人と捉えられ冷遇されたと感じたことを報告し、Jing-Schmidt 他 (2016)は、中国系アメリカ人が中国に留学した場合、「中国人」として行動する学生がいる一方、人種差別を感じて自分の「アメリカ人」アイデンティティを強化する学生もあると報告している。日本をルーツの一つに持つ学生の場合、周囲の「理想的なハーフ像（ハーフ妄想）」により、「ハーフ」として二言語の高い能力を均等に備えていることを期待され、自らが「ハーフ」として振舞うことを意識せざるを得ない環境の中にいるため、苛立ちを

感じ、現実とのずれを埋める願望を持つことが報告されている(小張 2014)。

2 本調査の概要

本調査では、言語ポートレートという方法を用い、日本をルーツの一つに持つ大学生が英国から日本への留学という「移動」によって言語アイデンティティと言語レパトリーにどのような変化を遂げるのかを見る。

言語ポートレートは、移民の子供たちの「自己の言語、言語使用にかかわる感情の表現を促す」有効な方法である(Krumm & Jenkins 2001)だけではなく、成人へのタスクとしても、従来の語りによる方法とは違い、自らの言語資源や言語使用についての意識や情意を視覚的に表現することにより新しい見方ができることが報告されている(Busch 2012)。

対象となったのは、大学で美術史と日本語を専攻する学生（女性）で、留学が必須である3年次（2015-2016年）の前（2015年6月）、留学中（2016年1月）、留学後（2016年11月）に身体の線画に自分のそれぞれの言語にふさわしいと思う色を選び、言語を線画に位置づけて描いて日本語または英語で説明した。

3 結果

まず、三つの言語ポートレートを通して、ハナにとって英語は「青」であった。これは、海のように広大でそして心地よいということや使いやすいことを示しているという。日本語は、留学前には「育てなければならないので緑」と語っていたものの、留学中からは赤で表現されていた。これは、国旗の色も関係するようだが、「赤」は注意を注がないといけない対象であるからと語っていた。例えば留学中のポートレートでは日本語は手で作り上げるイメージであると言い、手を赤く塗っていた。留学後のポートレートでは、色の説明を線画に加え、「日本語を使うときは気を付けますから。失礼じゃないように注意しますから。」と記していた。

留学前は「イギリス人と日本人のハーフ」である自分の言語・文化のあり方を当然のごとく身体の図を均等に二つにわけて表していた。右半身には英国の国旗を、左半身には日本の国旗を描いた。ただし、言語については、左半身に白が多いのは単に日本の国旗を描いているからというだけではなく、日本語についてはまだ埋めなければならない空白があると考えていたのだが、それでもこの時点では日英の言語・文化はハナにとって同等の位置を占めていたと言えよう。

留学中（来日して4、5ヶ月後）には、英語を自分の両足であり、脳であると捉え、自分の核は英語であると思うようになった。殊に日本人は自分の意見を直接表明することを避けることが多いことを観察し、それに比べ自分ははっきりと意見を言ってしまうたり、英語で考えたりすることに気づき、自分が英国人であることを意識していた。慣れない日本の生活も影響しているようであった。

留学後には、それまでには描かれていなかった心臓を描き、日本語・英語を均等に心臓に位置づけていた。脳や心臓に言語を描くのは自らの核と捉えていると解釈される（例えば Coffey 2015）ので、留学4、5か月目には英語が核であったのが、留学後には、どちらも核となっていたと言える。しかも心臓に描くことを選んだことはどちらの言語も情意的

に捉えていることを表している。ただし、そのすぐ下には赤と青の線を複雑に絡めた束を描いていた。これに関してハナは、「なんか心が分かれている。ハーフでもあるし、言語を二つとも話せますし。でも変わったところは、前より混乱している」と語っていた。自分が前に描いた言語ポートレートも思い出しながら、前は「自分のアイデンティティはハーフであるからっていうことで、はっきりわかっていた」のに対し、留学の経験を経て、「なんかもっとわからなくなってきたとか、そういうことでしょうか。」と語った。どちらも自分のアイデンティティでありながら、以前考えたように均等に分かれるものではなく複雑に絡まったものと捉えていることがアイデンティティの葛藤を示していた。

4 まとめ

留学前は両親のルーツが英国と日本であるという事実関係から単純に自分は「ハーフ」であり、日本語と英語（日本文化と英国文化）を備えていると意識していたハナは、留学して日本人コミュニティとの接触を通し、自分が日英の言語・文化レパトリーが均質な「ハーフ」とは思わなくなり、英語への依存を意識するようになった。しかし、留学後は日本語も英語も同様に心臓に位置付けられる核と意識し、どちらも情意的対象となっていた。自分の二言語・二文化が絡み合う一つのアイデンティティを意識するようになったと言えよう。

本研究では一個人のアイデンティティの変容を見た。継承（日本語）話者間の多様性は非継承語学習者以上であることは先行研究で報告されており（例えば、Koshiba & Kurata 2012）、当然ハナの事例は一般化できないものの、具体的な一例としてアイデンティティの流動性を裏付け、その実態を見ることができた。近年個人のアイデンティティは固定したものではなく流動的なものであると捉えるようになったが、言語ポートレートは1年間の留学という一定の期間中の変化を可視化する有効な方法であることも明らかになった。

日本語教育においては「（継承）日本語学習者・使用者」のそれぞれのアイデンティティの多元性や流動性、学習者間の多様性を認識することが不可欠である。日本語能力の向上のみならず、複言語複文化能力の育成、それに伴う言語レパトリーの豊かさにも留意しつつ、学習者の言語・文化アイデンティティや言語・文化に関わる情意も考慮する日本語教育を目指す必要があるだろう。

<参考文献>

- 川上郁雄 (2011) 『「移動する子どもたち」のことばの教育学』くろしお出版。
- 小張順弘 (2014) 「外国にルーツを持つ」日本人大学生のアイデンティティ形成過程～ことばとアイデンティティの関係から～』『亜細亜大学国際関係紀要』第 23 号 1/2, pp. 155-180.
- Benveniste, E. (1966) *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard.
- Block, D. (2007) *Second Language Identities*. London/New York: Continuum.
- Busch, B. (2012) The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics* 33 (5): 503-523.
- Coffey, S. (2015) Reframing teachers' language knowledge through metaphor analysis of language portraits. *The Modern Language Journal* 99 (3): 500-514.
- Coleman, J. (2013) Researching whole people and whole lives. In C. Kinginger (ed.) *Social and*

- Cultural Aspects of Language Learning in Study Abroad*, 17-44. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Coste, D., Moore, D., and Zarate, G. (2009) Plurilingual and pluricultural competence. *Studies towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Jing-Schmidt, Z., Chen, J-Y., & Zhang, Z. (2016) Identity development in the ancestral homeland: A Chinese heritage perspective. *The Modern Language Journal* 100 (4): 797-812.
- Koshiba, K. & Kurata, N. (2012) Language identities of Japanese home-background speakers and their language learning needs. *Japanese Studies* 32 (3): 357-375.
- Krumm, H-J. & Jenkins, E-M. (2001) *Kinder und ihre Sprachen-lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.
- Norton, B. (2016) Identity and language learning: Back to the future. *TESOL Quarterly* 50 (2): 475-479.
- Oriyama, K. (2010) Heritage language maintenance and Japanese identity formation: What role can schooling and ethnic community contact play? *Heritage Language Journal* 7(2): 237-272.
- Riegelhaupt, F. & Carrasco, R. L. (2000) Mexico host family reaction to a bilingual Chicana teacher in Mexico: A case study of language and culture crash. *Bilingual Research Journal*, 24 (4): 405-421.
- Vertovec, S. (2007) Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30 (6): 2014-1054.
- Wolf, A. (2006) *Subjectivity in a Second Language: Conveying the Expression of Self*. Oxford: Peter Lang.

成長した「移動する子ども」の日本語習得

—教えられなかった日本語が意味をもつ日—

三宅 和子
東洋大学

要旨

日本語を教えられずに育った国際結婚家庭の子どもが青年期に日本語を学び始めた事実注目した。日本語学習の契機、日本語使用、日本に対するポジショニングを探り、日本語がもつ意味とアイデンティティの関係を追究する。対象者の一人は現在（36歳）高い日本語能力をもち日本人の妻と日本語で会話する。もう一人は自らを99%英国人と捉えて成長するが、現在（31歳）は機会があるごとに日本語を勉強し、誕生した子どもに日本語名をつけている。母親たちにもインタビューを行い、日本語をめぐる親子の意識のずれや

葛藤、アイデンティティのせめぎ合いを浮き彫りにする。研究を通して、ことばは自己にとって意味をもったときに学ばれること、現代では日本語学習の機会や形態は多様であること、複言語複文化に生きる者たちの日本語は人生の契機で選択されたり消失したりすることを示し、「継承日本語」の前提となっている世界観や言語観を再考する機会としたい。

【キーワード】 継承日本語、アイデンティティ、学習の意味づけ、複数言語使用、移動
Keywords: Japanese as a Heritage Language, identity, meaningfulness of learning, multilingualism, mobility

1 はじめに

21 世紀の現在、ひととことばの関係をめぐる研究と教育は新しい局面を迎えている。この社会言語学の第 3 の波(Eckert 2012)といわれるアプローチの核となるのは流動性と多様性である。従来堅牢に見えていたカテゴリーや言語共同体の存在が幻想であったこと、想像の共同体(Anderson 1983)の中でそのイメージが構築されてきたものであることを我々に突き付けている。今注目すべきは固定化された実体間の関係ではなく、その場その場で創生されるプロセスである。ことばとアイデンティティの関係も然り。日本語を話すことやどのようなアイデンティティをもつかは、国籍や親の出自と直接関連するのではなく、人生の過程で動機や契機で繋がったり切り離されたりして、変化していくものである。

本研究は、在英国国際結婚家庭で日本語を教えられずに育った 2 人の子どもが青年期に日本語を学び始めた事実に着目して行ったインタビューの調査報告である。ここでは 1) 日本に関する経験と記憶、そして日本語学習の始まり、2) 日本語の位置づけが変化していく過程の 2 点を中心にみていきたい。

2 背景

イギリス北西部で育った 1981 年生まれの D (36 歳) と 1986 年生まれの J (31 歳) を取り上げる。70 年代後半に渡英した日本人女性を母親 (D 母、J 母) にもつ国際結婚家庭出身である。2015 年 11 月に母親に (日本語で 1.5 時間程度)、2017 年 3 月に D と J に (英語で 1.5 時間程度。本研究では紙幅の関係から日本語に翻訳したものを示す) 半構造化インタビューを行い、その後フィードバック・インタビューを母親に対して行った。

D の家庭はインド系モリシャス人の父と鹿児島生まれの母が 1976 年に結婚し、姉と D からなる 4 人家族である。自宅は軽度精神障害者ホームを経営していたため、「精神病の人たちに囲まれた環境で育ち」、少し大きくなってからは家業を手伝うようになるなど、「変わった」環境であったことから、異なりを柔軟に受け入れる姿勢が培われた。D は大学に入って初めて日本語学習を始め、日本語専攻、留学、JET プログラムでの英語教師という経験を積んで高い日本語能力をもつに到る。日本人の妻との会話は日本語。将来子どもと日本語を話す家庭を作りたいという。

一方 J の家庭は、イギリス南部生まれの父と神奈川県生まれの母が大学院で出会って 1981 年に結婚、大学に職を得て北部に移ったという経緯の 3 人家族である。アカデミック

な環境で育ち、J自身も科学者となる。Jは自らを「99%イギリス人だ」と母親に言っていたというが、大学入学後に日本のルーツにあらためて気づかされ、日本語を学習し始める。研究者となっても断続的に勉強。第1子にも日本語名をつけ、日本との繋がりが継承される家庭を思い描いている。

D、Jに共通するのは、家庭と学校で日本語教育を受けずに育ったものの、大学入学後に日本語を学習し始めたことである。日本語学習の契機とその後どのような経過をたどるかは異なるが、それぞれに日本との繋がりを自らのライフコースの中の資源にして人生を歩んでいる姿がみられる。

3 家庭の言語

Dの父はモリシャス・クレオールが母語であったため、家庭内での共通語は自然に英語となった。「だから僕は英語だけで育った。(両親の英語は)あんまりちゃんとしてはなかったけど」と笑う。高度な日本語が話せるようになった「今の僕の日本語なら十分だとは思うけど...日本語に変えるとなると、よほどよく考える必要」があり、母に対して日本語が自然に出てくるとは思えないという。英語は父母の母語でもなく流暢とも言えないものの、父母と自分をつなぐ親密なことばとして機能してきたのである。

母は数年ごとに子どもたちを連れて日本に帰省したが、日本語を教えようとは思わなかったという。「日本のことを伝える必要も感じなかったし、自分の気持ちは英語で伝えればいいと思った」。当時日本語が話せることが重要だとは考えもしなかったという。Dにとって日本語は、日本に帰る時だけに聞くことばとなった。

Jの家庭でも英語が共通語であった。Jの母も2年に1度のペースで帰省していた。しかし自身の英語力が高く、バイリンガル教育への不信感もあり、家庭で日本語を話すことはなかった。父は日本に2年間滞在した折に日本語も勉強するような語学好きであった一方で英国人意識が強く、Jが子どものころは日本人らしくなって日本から帰ってくるのに脅威にも似た感覚をもっていたようだ。母はJに日本語の音や文化だけは違和感なく受け入れられるようになってほしいと、DVDや絵本などをできるだけ多く与えたり見せたりしたという。Jの周りには日本関連のものがあつたわけだが、それが自らのアイデンティティと関連あるものとして自覚されることはなかったようだ。

4 日本語学習のきっかけとその後の経過

Dは、入学した大学で目的を失い、専攻を変更したあげく退学した。アルバイトをしながらブラブラしていた頃、姉がJETプログラムで2年間日本に行くと言き、強い羨望感をもった。日本での楽しかった思い出と、日本語が話せなかった残念な思いがない交ぜとなって蘇ってきた。これがきっかけとなり、日本語を学ぶために大学への再入学を果たす。既修者が多いクラスの中で、母親が日本人だから日本語ができるはずだという先入観でみられたことに違和感を抱いたという。初習者として日本語を学び始めるが、1年後には既習者に追いつく。3年次には1年間の留学を果たしてN1試験にも合格した。卒業後にJETプログラムで再び日本へ向かい、日本での就職も視野に入れていた。しかし日本は学生や英語教師としては楽しいが、社会人としては自由が少なく働き詰めになると判断し、最終

的にはイギリスに戻ってきた。現在は、日本語を使わないが充実した仕事に就き、留学中に会った妻との家庭を築いている。二人の共通語は日本語である。

一方Jは、父の影響もあり、少年の頃から自分を「99% イギリス人だ」と思ってきたが、大学に入ると単なるイギリス人だというのはつまらないと感じるようになる。様々な国や背景をもつ学生に囲まれ、友人も多数できる中で、自分にも面白い背景があったことに気づいていく。日本や日本文化が自分の中にあることを感じ、興味をもつようになる。それからは、研究の傍ら日本語学習にも取り組むようになり、4年次には日本での研修も果たす。当時の日本人との楽しい思い出や共同研究の経験は、日本語に対する新たな意欲をかきたて、大学院進学後は電話や帰省のたびに母と日本語を話すようになる。Jは社会人になった後も個人授業を受けるなど、日本語の学習を続ける意欲を失っていない。現在は気に入った教師や適切なレベルの教室がないことと、多忙な仕事と娘の誕生が重なって学習を中断している。

5 Dの経験と記憶、アイデンティティ

Dが大学で初習日本語を始めた頃、人から「もったいなかったね」、「若いときに習っておけばよかったね」などと言われたという。しかし「小さいときは動機も興味もなかったんだ」と反論している。興味がないときには学べないこと、学ぶことに意味を感じたときに初めて学びが始まることを示す恰好な例である。日本語が高いレベルに達した理由の一つとして、Dは学校で仏語や独語の成績が非常によかったことをあげている。「日本語をやった後だと、仏語や独語は英語にととても似ていると感じた」といい、欧米語とは全く異なる難しい言語を高いレベルまで習得したことに自信と満足感を深めている。

母と日本に帰省した頃の思い出はいつも楽しいものだった。母の実家では誰も英語がわからず、母がすべて通訳し知っておくべきことを教えてくれたため、不都合にも思わなかった。それでも長めに滞在したときは、「ご飯たべる?」とか「おいで、おいで」など、簡単なフレーズを覚えたという。

父のモリシャスの実家にも数年に1度は行ったが、日本ほどの魅力や親しさは感じなかったという。そこでは日常会話はモリシャス・クレオール（仏語ベース）で行われたが、学校では仏語と英語が教えられていたため、従妹たちとは英語でコミュニケーションをとったという。自身が学校で仏語を学び始めてからは、年寄りには仏語で話した。

Dは生まれたときから、父母の第2、第3言語の英語と自身の母語である英語でコミュニケーションをし、父母それぞれの国で複数の言語を聞くという環境で育った。「3つの文化が少しずつ自分の中にあることに満足しているし、これまでもずっと幸せに思ってきた」と語り、複数の文化社会の総体である自身を肯定的に捉えている。

Dは大学で新たに日本語と出会い、それを自分のライフコースの中で中心的に位置づけ、妻との結婚によってさらに深いルーツを日本にもつようになる。しかし仕事では日本や日本語と関係がなく、イギリスに住むという選択をしている。日本の位置づけは、その時その時で変化していくのである。

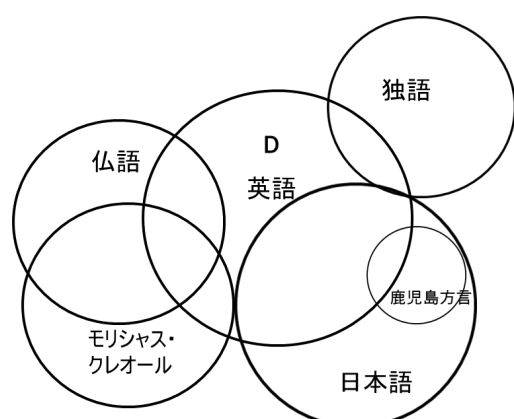


図1 Dの言語文化アイデンティティ

成長の過程で複数の言語と文化が自分の一部になっていった。

日本、日本語も、その中の一つであり、重要だが死守するものではない。

今後の人生の過程でも、自身の中での重要性や能力が変化していくことを自覚している。

6 Jの経験と記憶、アイデンティティ

Jの母によると、日本に帰省している間、Jはほとんど無言で過ごした。しかし母と二人だけになると堰を切ったように英語で話したという。日本語がまったくわからないというわけではなかったようで、幼年期から少年期にかけて、突然「わー、目が回る!」とか「ぼくは160円」などと、完璧な発音で日本語が出てきて皆を驚かせたことがあったという。日本語は聞いて理解していたこともあったのに、正しく話せないことに対する抵抗感が強く、ことばが出てこなかったのではないかと語っている。無言のJの日本語の助けになったのは祖母であった。祖母はJの日本語ができないことにはお構いなく日本語で話しかけ、一緒にあちこちに出かけたり遊んだりした。Jは祖母との絆や思い出が、やがては日本語への新たな興味を支えたと語っている。Jはまた、母から与えられた絵本やアニメなどを通して、日本語音や日本に対する親近感を育んでいた。一時期父母が別居していた頃、それぞれの家を訪ねてそれぞれの好きなことを話題に話したり一緒に行動したりしたと述懐している。料理が好きな母とは、特に意識して行ったわけではないが、料理の話をしたと一緒に作ったり食べに行ったりすることで繋がりを深めたのではないかとという。

Jは少年時代に日本語に興味が向かなかった理由の一つに、自らの語学嫌いをあげている。言語学習は、科学の世界のように追究すれば結果が出たり段階的に解明されたりするのは異なり、終わりのない学習と練習の繰り返しのように思われた。加えて、父親が無類の語学好きで独語にも仏語にも秀でていたため、劣等感もあり、間違えたくないという潔癖症も手伝って、日本語に対して消極的になっていたと振り返っている。大人になってからの日本語学習は確かに難しく、小さい頃に母が勉強させてくれていたらと思うこともある。しかし、好きでもないピアノを習わされて大嫌いになった苦い経験があり、日本語もうまくなかっただろうと笑う。ここでも、自ら学びたいと感じたことが、日本語学習の幸福な始まりであったことが語られている。

Jの日本語力はまだ限られたものではある。また彼のライフコースの中で、日本語の位置は仕事や家庭の選択にかかわるほどのものにはならないだろう。しかし、日本と日本語への新たな目覚めは、彼の自己のとらえ方を確実に変え、様々な言語文化の理解と尊重という視野へと広がっていったといえそうだ。

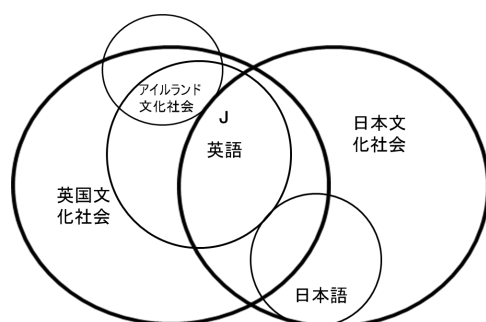


図2 Jの言語文化世界

日本も日本語も自分の人生の中で重みを増してきている。

子どもを含む家族の人生の過程の中で変化していくことを自覚している。

妻の背景にあるアイルランドの慣習も尊重しながら、自分たちらしい家庭を築こうとしている。

7 まとめ

子ども時代には興味の対象外にあった日本語が、大学入学後に新たな意味をもって自らに迫ってきたという経験をもつ、国際結婚家庭出身のDとJについて考えてきた。

DとJの母たちは1970年代後半に渡英した女性である。三宅(2014)で報告した高度成長期に渡英した母親たちとも、三宅(2016a, 2016b)の1990年代以降渡英の母親たちとも社会背景が異なる。DとJが生まれ育った1980年～90年代は日本のプレゼンスが世界で高まってきた時期である。しかしロンドンのような都会でもない限り、日本語の価値も継承語教育熱も、想像以上に低かったことに留意する必要がある。

Dにとっては、人生を迷っていた時期に飛び込んできた姉の日本行きの知らせが、日本の記憶を強く呼び覚まし、日本に自分の力で行きたい、日本語を話して理解し合いたいという思いにつながっていった。日本語は自分の新たな目標と将来をつかむ資源となった。その後日本語を専攻、日本で生活し、日本人と結婚してルーツをさらに深めていった一方で、イギリスに帰り日本と関係のない仕事に就くという選択をしている。日本語が今後どのように保持されていくかは未知数である。Dのライフコースの中で、日本語はその言語資源の一つであるが、それを学んだ経験と達成感は人生の自信と糧となっている。

Jにとっては、大学で様々な背景の人たちと出会ったことが自らの背景に目を向けるきっかけとなった。そして、子どものころからの日本にかかわる経験と記憶—たびたび訪れた日本、祖母と行った場所や遊んだ思い出、TVやDVD、絵本など—、大人になって出会った日本と日本人との関わりが日本語を学ぶ推進力となっていった。日本語を学ぶ経験は自分の中にあった日本の再発見と自身の理解の深化につながっていったといえよう。

DとJにとって、日本語を学ぶことが内からの目覚めと自主的な挑戦であったことに意味があった。自らのルーツにつながる日本語の学習という経験が、人生の滋養となって積み上げられている。

複数の言語と文化の中で生きる子どもは、移民I世の親世代とはまったく異なる言語世界を生きている。ことばは、親が話す言語だから習得すべきものでも、幼児期から習得しなければ遅すぎるものでもない。それぞれのライフコースの中で、意味のあるものとして立ち現われ、選択される。そして将来のライフコースの中でその意味と位置づけは変化していく。言語がいつどれほど習得されたかやどのレベルであるかを問題にするのではなく、その人にとってどのように必要か、意味があるのかを考えることが重要である。継承日本語の議論には、子ども自身のライフコースの中でことばを捉えるパースペクティブが必要

であろう。

<参考文献>

- 三宅和子(2014)「在英日系ディアスポラの言語生活—国際結婚した日本人女性とコミュニティの形成—」『文学論藻』第88号 pp.45-63, 東洋大学.
- 三宅和子・岩崎典子・川上郁雄(2015)「複言語使用者は日本語・日本をどのようにとらえ、どのように向き合っているか」『第18回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告・発表論文集』Vol.19, pp.59-76, ヨーロッパ日本語教師会.
- 三宅和子(2016a)「海外に住む子どもの日本語をめぐる—英国国際結婚家庭の選択と実践のケース・スタディー—」『日本語教育連絡会議論文集』Vol.28, pp.102-112, 日本語教育連絡会議.
- 三宅和子(2016b)「在英国国際結婚家庭における「日本語学習」をめぐる親の「願い」—「日本語」に関する語りを批判的に分析する—」『第19回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告・発表論文集』Vol.20, pp.120-126, ヨーロッパ日本語教師会.
- Anderson, B. (1983) *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Eckert, P. (2012) Three waves of variation study. The Emergence of Meaning in the Study of Sociolinguistic Variation. *The Annual Review of Anthropology*, 41:87-100.

**Rethinking Japanese as a heritage language through the perspective of
“language and mobility”:
Case studies in the European context**

Noriko IWASAKI (SOAS University of London)

Ikuo KAWAKAMI (Waseda University)

Kazuko MIYAKE (Toyo University)

Abstract

Recognizing the perpetual mobility of various kinds (e.g. temporal, transnational, trans-lingual) in the world of superdiversity and its consequences on language, this panel discusses how adults of Japanese heritage residing in Europe view their linguistic repertoire (including Japanese as a heritage language) in their lived experience. We regard language as embracing dynamic hybridity, fluidity and interactivity, and it is not the speaker's language ability that are of our primary concern for research and/or education. Rather, it is the speaker's own agency and subjectivity in recognising their plurilinguistic and pluricultural competence and repertoire in their lived experience that we examine to understand the relationship between the speaker, language and society. In so doing, we rethink the significance of the use and the learning of Japanese as a heritage language in European contexts. We report three case studies in the European context.

Children on the Move:

Comparative study on Japanese heritage language learners in Germany and Thailand

Ikuo KAWAKAMI

Waseda University

Abstract

This paper examines the narratives of two young male adults, one of whom was born and raised in an international marriage family involving a Japanese woman in Germany, and the other born and raised in a similar family in Thailand. Both of them have used Japanese language at home since their childhood and also learned to use other languages such as German, Thai, Chinese, English and so on while they moved across several countries including Japan. Two interview data sets were analyzed from three points: geographical mobility, linguistic mobility and language-education category mobility. Throughout their lives as children on the move, the meaning of their experiences and memories regarding geographical mobility, Japanese language learning, self-evaluated language competence, as well as socio-cultural and domestic factors affecting their consciousness and reconstruction of identity are discussed. I concluded with a proposal to rethink Japanese heritage language education for children who use their plurilinguistic and pluricultural resources they acquire on the move in their lives.

Trajectory of identity construction of a student with Japanese heritage: Before, during and after the year abroad in Japan

Noriko IWASAKI
SOAS University of London

Abstract

Language plays a significant role in identity construction, perhaps especially for speakers of a heritage language. Regarding identities as fluid and constantly emerging socio-cultural constructs, and conceiving multilingual speakers' language as linguistic repertoire, This study examines the trajectory of identity construction of Hana (pseudonym), who was born in the UK to a Japanese mother and a British father, and is a combined major of Japanese and Art History at a British university. A method of biographical approach suggested by Busch (2016) called a "language portrait" was used for this study, using multimodal representations of the linguistic repertoire. Hana was asked to draw her language portrait on a body outline, focusing on which part of the body she associates her language(s) with and which colour most suitably represents the languages before, during and after a year she spent in Japan studying at a university in Kyoto as part of the university curriculum. She was also asked to describe the portrait and narrate any changes she thought she had experienced. Hana's portraits and her narratives illustrated the changes of her perceptions about her linguistic repertoire and cultural affiliation.

Choosing to Learn Japanese in Adulthood:

The changing significance of Japanese as a heritage language from childhood to adulthood

Kazuko Miyake
Toyo University

Abstract

This research reports on a study carried out to investigate the relationship between language and identity for two individuals who were born into a family of a Japanese mother and a non-Japanese father. Both were raised with no Japanese at home, but decided to learn the language in their adulthood. The study demonstrates the changing significance of the Japanese language to the individuals and how this is linked to their sense of identity and positioning towards Japan and Japanese culture. One participant (aged 36), who now has a good command of Japanese, speaks Japanese with his Japanese wife. The other (aged 31) had grown up considering himself 99% English, but has later received Japanese lessons whenever opportunity arisen, and has given a Japanese name to his newborn child. A series of interviews with their mothers also sheds light on the struggles, discrepancies and conflicts among mothers and children over the inheritance of Japanese. Through the findings, the author argues that language acquisition occurs as a direct outcome of the language having personal significance, and not of their ethnicity, nationality and related labels. It is hoped that these findings allow us to rethink the prevailing views in heritage language education.

ヨーロッパの日本語学習者に有益な読解教育

野田 尚史 (国立国語研究所)、穴井 幸子 (元オックスフォード・ブルックス大学)
中島 晶子 (パリ・ディドロ大学)、白石 実 (バルセロナ自治大学)
村田 裕美子 (ミュンヘン大学)

要旨

ヨーロッパの日本語学習者延べ 107 名に対して行ったニーズ調査と読解困難点調査から、ヨーロッパの学習者にとって次のような読解教育が有益だという結論を得た。

- (a) 読解教育で使う読み物としては、商品説明やウェブサイト、ソーシャルメディア、マンガなど、日本語でしか読めないものをもっと積極的に扱う必要がある。
- (b) 初級レベルの読解教育では、「似た文字を見わかる能力」「語の単位を切り出す能力」「語句どうしの関係を分析する能力」「文中にない主語を特定する能力」を積極的に養う必要がある。
- (c) 中級レベルの読解教育では、「漢字の意味を推測する能力」「比喩的表現の意味を推測する能力」「文の構造を分析する能力」「主語の係り先を特定する能力」を積極的に養う必要がある。

【キーワード】 読解教育、初級、中級、ニーズ、読解困難点

Keywords: reading lessons, beginners level, intermediate level, needs, reading difficulties

1 この論文の目的と構成

1 では、ヨーロッパの日本語学習者にはどのような読解教育が有益かについて論じるこの論文の目的と構成を示す。1.1 でこの論文の目的について、1.2 でこの論文の構成について述べる。

1.1 この論文の目的

この論文の目的は、ヨーロッパの日本語学習者に対する読解教育ではどのような読み物を使い、どのような能力を養う教育をすることが有益かを明らかにすることである。

このような研究を行うことにした動機は、次のようなことである。従来の読解教育は、既習の語彙や文法、文字を定着させる目的で、語彙や文法、文字を制限した読み物を読ませることが多かった。しかし、そのような読解教育を行っているだけでは、学習者が実際に日本語で読みたいものや読む必要があるものを読めるようになるのは難しい。

日本語で読みたいものや読む必要があるものが読めるようになる読解能力を高めるためには、学習者が教室の外で実際に行うことがある読解活動に即した実践的な読解教育を行う必要がある。そのためには、(1)と(2)について十分に検討する必要がある。

- (1) 実践的な読解教育では、語彙や文法、文字を制限した読み物ではなく、学習者が実際に日本語で読みたいと思っている読み物や読む必要がある読み物を使うことになる。その場合、具体的にはどのような読み物を使うのがよいのか？

- (2) 実践的な読解教育では、語彙や文法、文字を制限した読み物ではなく、未習の語彙や文法、文字が使われている読み物を使うことになる。そのような読み物を読めるようにするには、具体的にどのような能力を養えばよいのか？

(1)と(2)を検討するために、ヨーロッパの日本語学習者を対象に(3)と(4)の調査を行うことにした。調査は、2016年2月から2017年7月に行われた。

- (3) ニーズ調査：学習者が「日本語で読みたいもの」や「日本語で読む必要があるもの」、また逆に「日本語で読まないもの」を聞き出すためのインタビュー調査

- (4) 読解困難点調査：読みながら理解した内容を学習者に自分の母語で語ってもらい、そこから学習者がどこでどのような読み誤りをするかを分析する調査

(3)のニーズ調査は、実践的な読解教育ではどのような読み物を使うのがよいかを検討するためのものである。(4)の読解困難点調査は、未習の語彙や文法、文字が使われている読み物を読む読解活動では学習者はどのような部分でどのような読み誤りをするかを分析し、実践的な読解教育ではどのような能力を養えばよいかを検討するためのものである。

この2つの調査をもとに、ヨーロッパの日本語学習者にとってどのような読解教育が有益かを明らかにする。

1.2 この論文の構成

この論文の構成は、次のとおりである。

- 1 この論文の目的と構成 (執筆主担当：野田尚史)
- 2 ニーズ調査・読解困難点調査の方法 (執筆主担当：野田尚史)
- 3 ヨーロッパの学習者が日本語で読みたいもの—ニーズ調査の結果から— (執筆主担当：穴井宰子)
- 4 ヨーロッパの初級学習者に有益な読解教育—読解困難点調査の結果から— (執筆主担当：中島晶子)
- 5 ヨーロッパの中級学習者に有益な読解教育—読解困難点調査の結果から— (執筆主担当：白石実・村田裕美子)
- 6 まとめと今後の課題 (執筆主担当：野田尚史)

2では、ニーズ調査と読解困難点調査の方法について説明する。3では、ニーズ調査の結果をもとに、ヨーロッパの学習者が日本語で読みたいものを明らかにする。4と5では読解困難点調査の結果をもとに、ヨーロッパの学習者がどのような部分でどのような読み誤りをするのかを分析し、読解教育で養うべき能力を明らかにする。4では初級レベルの学習者、5では中級レベルの学習者を扱う。最後の6では、この論文のまとめを行い、今後の課題についても触れる。

2 ニーズ調査・読解困難点調査の方法

2では、ヨーロッパの日本語学習者にはどのような読解教育が有益かを検討するために行った調査の方法を説明する。2.1でニーズ調査、2.2で読解困難点調査の方法を述べる。

2.1 ニーズ調査の方法

ニーズ調査というのは、実践的な読解教育ではどのような読み物を使うのがよいかを検討するために行ったインタビュー調査である。

インタビューによって学習者から聞き出したのは、(5)から(7)の3項目である。

- (5) 日本語で読みたいもの
- (6) 日本語で読む必要があるもの
- (7) 日本語で読まないもの

(5)の「読みたいもの」と(6)の「読む必要があるもの」を調査したのは、実践的な読解教育で積極的に使うのがよい読み物の候補とするためである。一方、(7)の「読まないもの」を調査したのは、実践的な読解教育で使わないほうがよい読み物の候補とするためである。

質問用紙による調査ではなくインタビュー調査にしたのは、読みたいものや読まないものをできるだけ具体的に聞き出すためである。また、必要に応じて、読む必要がある理由や読まない理由を詳しく聞き出すためでもある。

特に初級レベルの学習者は、自分の日本語能力の低さから、日本語教科書以外の読み物を読むことを現実的に考えていない場合がある。そのような場合でも、インタビューで話をしていくと、将来的に日本語で何を読みたいかといった潜在的なニーズがつかめることがあると考えたからである。

ニーズ調査の調査対象者は、イギリス、ドイツ、フランス、スペイン在住の日本語学習者 57 名である。調査対象者の日本語能力は、初級レベル 36 名、中級レベル 21 名である。

なお、調査の回答の中には、(5)の「読みたいもの」として、「日本語の上達のために読みたい」と考えている読み物が出てくることがあった。また、(6)の「読む必要があるもの」として、日本語教科書など日本語を学ぶための読み物が出てくることがあった。しかし、そのような回答は、3 で示すニーズ調査の結果からは除外してある。本当の意味での「日本語で読みたいもの」や「日本語で読む必要があるもの」とは考えないほうがよいからである。

2.2 読解困難点調査の方法

読解困難点調査というのは、実践的な読解教育ではどのような能力を養うのがよいかを検討するために行った調査である。どのような能力を養うのがよいかを検討するために、学習者がどのような部分でどのような読み誤りをするかを分析する調査である。

調査方法としては、読みながら理解した内容を学習者に自分の母語で語ってもらった。具体的には、(8)から(10)のようなことを行った。

- (8) 学習者に自分が読みたい生（なま）の読み物を選んでもらう。
- (9) 普段どおりに辞書などを使ってその読み物を読みながら、読みとった内容や推測したこと、わからないことを母語で語ってもらう。
- (10) 内容理解を確認するための質問を母語で行い、母語で答えてもらう。

これは、基本的には思考発話法（think-aloud method）による調査である。ただし、一般的な思考発話法では(10)のような質問は行わないので、思考発話法を改良したものと言える。この調査方法は、野田(2017)、野田他(2017)で使われたものと基本的に同じである。詳しい調査方法は、ウェブサイト「日本語非母語話者の読解コーパス」に掲載されている。

このようにして集めた学習者の発話から、学習者がどのような部分でどのような読み誤りをするかを分析した。

読解困難点調査の調査対象者は、ドイツ、フランス、スペイン在住の日本語学習者 40 名である。調査対象者の日本語能力は、初級レベルが 21 名、中級レベルが 19 名である。

3 ユーロッパの学習者が日本語で読みたいもの—ニーズ調査の結果から—

3 では、実践的な読解教育ではどのような読み物を使うのがよいかを検討するために行ったニーズ調査の結果について述べる。

3.1 ニーズ調査の結果の概要

ニーズ調査の協力者は、イギリス在住 17 名、ドイツ在住 15 名、フランス在住 15 名、スペイン在住 10 名の計 57 名である。3 名の社会人以外は大学で日本語を専攻している学生で、初級 36 名、中級 21 名である。調査結果には、協力者の日本語レベルによる顕著な違いは見られなかった。

調査結果を整理すると、ヨーロッパの学習者が読みたいものや読む必要があると思っているものは、大きく(11)から(15)の 5 つのカテゴリーに分けられる。

- (11) 生活：そこで生活するために必要であるから読むもの
- (12) 情報：自分が関わる社会の情報を得るために読むもの
- (13) 交流：社会の構成員と交流するために読むもの
- (14) 趣味：自分の興味のあることの追究や娯楽のために読むもの
- (15) 学術：自分の専門分野の研究のために読むもの

これら(11)から(15)について順に 3.2 から 3.6 で、協力者のコメントを示しながら説明する。3.7 では日本語では読まないものについての回答をまとめる。3.8 では、読解教育への示唆について述べる。

3.2 生活

「生活」に関する読み物が、「読みたい」というより「読む必要がある」あるいは「読まなければならない」ものとして、数多くあげられた。日本に住むと出会う読み物で、知らない困るもの、生活のために役に立つもの、あるいは知っている便利な情報が書いてあるものである。

具体的には、表 1 のような回答があった。

表 1 生活に関する読む必要があるもの

<p>交通に関するもの</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 駅の表示 ・ バス、電車の表示 ・ 地下鉄の地図 ・ 道路の標示 <p>いろいろな案内</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 店やレストランの看板やポスター ・ コンビニの表示 ・ メニュー ・ 広告、クーポン ・ イベントの情報 	<p>わからないと困るもの</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 食品の成分表示、アレルギー表示 ・ 薬袋 ・ 会計伝票など、お金に関するもの ・ 商品の説明書 <p>フォーマルな書類</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 宿泊施設などの記入用紙 ・ 各種書類（大学、銀行、奨学金など） ・ 契約書などの書類 ・ クラスの時間割
---	--

これらの回答の多くは、留学などで今後日本へ行くという学習者や日本へ行ったことがある学習者があげたものである。ヨーロッパでこのような読み物にほとんど出会う機会がない学習者は、(16)や(17)のコメントに見られるように、日本へ行く前にこういった読み物に接したいという要望がある。ただし、日本へ行く予定のない学習者からは具体的な回答はあまり出なかった。

(16) 最初から触れる機会があるほうがいい。日本へ行って急に多くのものを初めて見てショックを受けなくていい。

(17) 難しいし、知らない漢字がたくさんあっても、役に立ちそうな生教材を使うことはいいと思う。

3.3 情報

3.2 であげた生活に関する読み物ではなく、ニュースのようなまとまった情報が書いてある読み物が主に「読みたいもの」としてあげられた。

具体的には、表 2 のような回答があった。

表 2 情報に関する読みたいもの

<ul style="list-style-type: none"> ・新聞のヘッドライン ・新聞（デジタル、紙媒体） ・ニュース 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本人向けフリーペーパー（フランスの『Ovni』など） ・日本の販売サイト（買い物のため）
--	---

ニュースは、読まなくてはならないし、読みたいと思っている学習者は多い。ニュースは英語で読むという学習者もいるが、すべて読めなくてもヘッドラインだけでも読めると何が起きているのかがわかるのでいいという回答もあった。

また、ヨーロッパに住む日本人向けのフリーペーパーは、(18)のように、日本だけでなく現地の情報源とも見なしているようである。

(18) 日本語フリーペーパーを読めば、フランスの時事も知ることができる。

ニュース以外の情報では、(19)のように、ネットで検索する場合に日本語でしか書かれていない情報を得るために日本語のサイトを読んでいる。

(19) 特定のことを調べたいので、雑誌や英語のサイトではなく日本語のサイトを探す。

3.4 交流

ソーシャルメディアでの交流が日常的になっている現在、ソーシャルメディアの日本語を読みたいという希望は非常に多い。

具体的には、表 3 のような回答があった。

表 3 交流に関する読みたいもの

<ul style="list-style-type: none"> ・友だちの FB（フェイスブック） ・チャット 	<ul style="list-style-type: none"> ・友だちからのメール ・友だちのラインのメッセージ
--	--

これらは双方向性のあるメディアなので、読むだけでなく自分でも積極的に参加したいという気持ちが(20)や(21)のコメントに表れている。

(20) 日本に住んでいたことがあり、友だちがいる。普段は英語を使っているので、日

本語でもっとチャットができるようになりたい。

- (21) 友だちは FB（フェイスブック）でフランス語訳もつけてくれるが、訳がなくても日本語の内容や冗談などがわかるようになりたい。

3.5 趣味

「趣味」としてまとめられる読み物が、「読む必要がある」というより「読みたい」ものとして、数多くあげられた。

具体的には、表 4 のような回答があった。大きく分けると、マンガや芸能などの趣味に関するものと、文学作品になる。

表 4 趣味に関する読みたいもの

趣味に関するもの	文学作品
<ul style="list-style-type: none"> ・マンガ ・日本のビデオゲームサイト ・アニメや音楽のウェブサイト ・歌の歌詞 ・芸能人のブログ ・アイドルのツイッター ・雑誌（ファッション、自転車） ・クラシックカークラブの FB（フェイスブック） ・料理のレシピ、料理の本 ・折り紙の説明 	<ul style="list-style-type: none"> ・文学作品（村上春樹、夏目漱石など） ・小説 ・ライトノベル ・子ども向けの読み物や短い昔話、童話 ・ノンフィクション ・古典、民話、神話 ・歴史的読み物 ・俳句

ポップカルチャーがヨーロッパの学習者の日本への窓口となっていて、日本のマンガやアニメ、ゲーム、音楽が趣味だという学習者は少なくない。翻訳ではなく直接日本語でオリジナルが読みたいという学習者が増えている。マンガやアニメ、それに関連した情報を得るためのサイトなどが読みたいものの筆頭にあげられている。(22)や(23)のようなコメントがあった。

- (22) 子どものころからアニメシリーズをよく見ていた。それがきっかけで文化に興味を持った。オリジナルが読みたくなった。

- (23) 日本には翻訳されていない、おもしろいゲームがたくさんある。

そのほか、日本とは直接関係はないが、自分の趣味と同じテーマのことを雑誌などで日本語でも読みたいという学習者もいる。自分の好みに合わせて直接日本語の情報を自分で選択したいということだろう。(24)や(25)のようなコメントがあった。

- (24) サイクリングに興味がある。よく移動に自転車を使うので日本では自転車移動しやすいかなどについて知りたい。

- (25) クラシックカーのクラブの FB（フェイスブック）は多国籍だが、日本人会員からのテキストも多い。

一方で、文学作品を読みたいという学習者も多い。これは学習者の日本語能力レベルを問わず同じである。自分のレベルでは難しいとわかっているにもかかわらず、文学作品を読みたいものにあげている。(26)から(28)のようなコメントがあった。

- (26) 村上春樹・漱石は大学の授業で興味を持った。村上を、翻訳を待つことなく読みたい。
- (27) 自分のレベルでは難しいけど、読みたい。
- (28) 子ども向けの話なら、やさしいから読めるだろう。
- その背景には、(29)のように、日本のことを知りたいという強い欲求があるようである。
- (29) 文化のことについてもっと知りたい。

3.6 学術

学術論文を研究のために「読む必要がある」ものとしてあげた学習者も、少数ではあるが、いた。具体的には、表5のような回答があった。

表5 学術に関する読む必要があるもの

・論文	・政治についての新聞記事
-----	--------------

今回の調査は日本語レベルが初級から中級までの学習者だったため、専門分野の学術的な読み物はあまりあがらなかったと考えられる。野田尚史・花田敦子・藤原未雪（2017）の調査方法を決めるために行った予備調査の結果からすると、上級レベルの学習者の多くは学術的な読み物を読みたい、読まなければならないと考えていると言ってよいだろう。

3.7 日本語では読まないもの

今回の調査では、「日本語で読みたいもの」「日本語で読む必要があるもの」のほか、「日本語で読まないもの」についても調査を行った。日本語で読まないものについては、表6のような回答があった。

表6 日本語で読まないもの

・新聞 ・情報サイト	・大学案内 ・日本語の販売サイト（買い物のため）
---------------	-----------------------------

自分の母語や英語でも情報が得られる場合には、日本語では読まない学習者が多い。特に正確で詳しい情報が必要なときは、自分の母語や英語のものを読むということである。(30)から(33)のようなコメントがあった。

- (30) 日本の観光情報などは英語のサイトを見る。日本語のものは、すべては理解できないので見ない。
- (31) もし日本へ行くとしたら、情報はフランス人のサイトを見る。自分にとって必要な情報は同じフランス人のサイトのほうが見つかりやすいと思うから。
- (32) 大学案内は英語がある。
- (33) サイトで日本の商品を買うときは、よくサイトが多言語になっているので、日本語でなく、自分がよく知っている言語を選ぶ。

3.8 読解教育への示唆

学習者は商品説明などの生活に直接関わる読み物に加えて、情報源となる新聞やインターネットのウェブサイト、交流とコミュニケーション手段であるソーシャルメディア、メ

ールなどをもっと読みたいと思っている。また、初級でも高度なものが読みたいという欲求が強い。学習者の知的好奇心を刺激し、モチベーションにもつながる学習者の趣味を反映した読み物や、小説やライトノベル、マンガなどの読み物を初級段階から積極的に導入したほうがよいということである。

一方、学習者は複言語で2つ以上の言語を駆使して言語活動をしている。日本語とその他の言語で同じ情報が得られる場合、特に正確に詳細な内容の把握が必要な場合には、日本語以外の自分がわかる言語で読む。英語などで情報が得られるものは特に読解教育で積極的に扱う必要はないだろう。

調査の結果を見ると、改めて学習者のニーズが多様であることがはっきりわかる。学習者全員が同じ読み物を読むというのではなく、学習者の個別のニーズに対応していくという視点から読解教育を考える必要がある。さらに、学習者のレベルにあった読み物という観点から教材を選ぶのではなく、難易度が高いからといって避けて、難易度が高そうに見えても学習者が読みたい読み物を読めるようにしていく読解教育が今後求められる。

4 ヨーロッパの初級学習者に有益な読解教育—読解困難点調査の結果から—

4 では、実践的な読解教育ではどのような能力を養うのがよいかを検討するために行った読解困難点調査の結果から、初級学習者に有益な読解教育について述べる。

4.1 調査結果の概要

読解困難点調査の初級レベルの協力者は、ドイツ在住9名、フランス在住11名、スペイン在住1名の計21名である。

調査結果を分析した結果、初級学習者は、生（なま）の読み物を読むとき、主に(34)から(37)の読解困難点があることが明らかになった。

- (34) 似た文字を見わけられない：字形や発音が似ている文字を違うものとして見わけられない。
- (35) 語の単位を切り出せない：知らない語があったり、ひらがなや漢字が続いたりしていると、文の中から語の単位を適切に切り出せない。
- (36) 語句どうしの関係を分析できない：語順や活用形、機能語に注意を払わないため、語句どうしの関係を分析できない。
- (37) 文中にない主語を特定できない：文中に主語が明示されていないときに、主語がだれなのかを適切に特定できない。

これら(34)から(37)の読解困難点について順に4.2から4.5で、具体例をあげて説明する。

4.6では読解教育への示唆について述べる。

4.2 似た文字を見わけられない

学習者は、知っている文字であっても、それをほかの似ている文字と混同して見わけられないことがある。混同しやすい文字には主に4つのタイプが見られた。

第1のタイプは、似た字形と混同して、知っている語だと誤解するものである。(38)を読んだ学習者は、「ブロガー」の「ブロ」を「プロ」だと読み誤り、「何かのプロ」だと誤解した。

- (38) 日本食材への売れ行きは**ブロガー**への営業次第!? (『ノアゼットプレス』No.37,

p.1, 「今フランスで一番熱い日本食材は「ユズ」だった!」, ノアゼット東京オフィス, 2017)

学習者は「ブロガー」の「ブ」を「プ」だと読み誤り、「プロガー」という語なのだと認識した。そして、知っている語の「プロ」があることから、「プロ」と「ガー」からなる語であると推測し、「何かのプロ」を表していると誤解した。このように知っている語にひかれて、読み誤りをする例が多く見られた。

第2のタイプは、文字の大小の区別がつかず、知っている語を当てはめて理解しようとするものである。(39)を読んだ学習者は、「っ」を「つ」だと読み誤り、「止まっている」の意味がわからなかった。

(39) ここでは時計は中世のまま**止まっている**ようです。(ホテルウェブサイト「オステルリー・ドゥ・ラベイ」, <http://www.hostellerie-de-l-abbaye.fr/japonais.htm>, 2017.5.10)

学習者は、動詞「止まっている」の漢字「止」を知らないため、この漢字を飛ばして読み、「まっている」の部分だけに注目した。「まっている」という動詞は知っているため、その動詞だと思ったのである。ところが、「待つ」という意味では文の意味が通らないため、今度は「まっている」の中の「っ」に注目し、これが「っ」ではなく「つ」ではないかと考え、「まっている」という動詞ではないかと推測した。そして、辞書を引き、動詞「祭る」を見つけて意味を確認するが、だれが何を祭るのかがわからず、この文を理解できなかった。

第3のタイプは、知らない漢字を、同じ部分を持つ別の漢字と混同するものである。(40)を読んだ学習者は、「腹」を「服」だと誤解した。

(40) 鹿の黄いろな横**腹**なんぞに、二三発お見舞申したら、ずいぶん痛快だろうねえ。
(宮沢賢治『注文の多い料理店』, 青空文庫, http://www.aozora.gr.jp/cards/000081/files/43754_17659.html, 2016.12.5, 原文では「鹿と「見舞」にルビがある)

学習者は漢字「腹」を見て、同じように「月」がある別の漢字「服」と混同した。そして、この漢字の前にある「黄いろ」に注目し、黄色という色であるなら「服」の色というよりもむしろ動物の色のことではないかと考えた。その際、漢字の読み誤りには気づかず、意味のつながりだけに注意が向けられていた。そして、黄色といっても、それが服について使われるときは、本当の黄色というより茶色っぽい色を指しているのかもしれないと考えた。ここは何度も読み直していろいろな推測をしていたが、漢字を読み誤っている可能性があることには思い至らなかった。

第4のタイプは、発音が似ている文字を混同するものである。(41)を読んだ学習者は、「当選」を「とうぜん」と発音すると思い、「当然」の意味だと誤解した。

(41) 首相は、**当選**直後のトランプ氏と会談にこぎ着けるなど、[……] 首脳同士の信頼関係を築きたい考えだ。(『朝日新聞』2017.1.30, p.3, 「10日の会談は「真剣勝負」」)

学習者は「当選」を「とうぜん」と読み誤り、「当然」のことだと思い、「当たり前」という意味なのだと誤解した。このタイプは字形ではなく、発音が似ているということから文字の見わけ方を誤るものである。

以上のように、字形や発音が似ている文字を混同して、文字を見わけられないことがある。そして、文字を見わけられていないという認識がないため、表記以外の点に注意が向けられ、文字を見直したり調べたりすることをせずに誤読につながる例が見られた。

4.3 語の単位を切り出せない

学習者は、文の中から知っている語だけを切り出して意味を理解しようとして、語の単位を適切に切り出せないことが多い。

たとえば、(42)を読んだ学習者は、「連なります」を「連」と「なります」に切り分けた。

(42) この土地独特の美しい石瓦の屋根が**連なります**。(ホテルウェブサイト「オステルリー・ドゥ・ラベイ」, <http://www.hostellerie-de-l-abbaye.fr/japonais.htm>, 2017.5.10)

学習者は「連なります」の漢字「連」を知らないため、この漢字を飛ばし、残った「なります」を語として切り出した。「なります」という動詞を知っていたため、その動詞だと誤解したのである。多くの動詞の語幹は漢字で書かれることを考えず、知らない漢字「連」が動詞の一部であることに気づかなかったために誤読につながった。

また、(43)を読んだ学習者は、「まかない付き」の「ない」を否定の「ない」だと誤解した。

(43) 美味しい**まかない付き**！(大学の掲示板に掲示された求人広告「SHOYA アルバイトスタッフ募集！」, 2016)

学習者は「まかない」の「ない」に注目して、これが否定形の「ない」だと思い、「まかない」が動詞「まく」の否定形であり、それに「付き」が続いていると誤解した。

語の単位の切り出し方が特に難しくなるのは、ひらがなや漢字が続くときである。(44)は、ひらがなが続いている部分で語を適切に切り出せなかった例である。

(44) **今もなお若い**僧たちが修行に打ち込む姿が見られる。(『にぽにか』日本語版, 第3号, p.10, 「禅と心のかたち」, 外務省, 2011, 原文ではすべて漢字にルビがある)

学習者は、「今もなお若い」の部分で「今も」「な」「お若い」と区切って読んだ。「なお」を知らないため、この部分は切り出せず、自分が理解できる「今も」と「お若い」の部分で切り出したのである。しかしそうすると、「今も」と「お若い」はわかるが、「な」がどういう意味なのかはわからないままで、学習者は文の意味がわからなかった。

(45)は、漢字が続いている部分で語を適切に切り出せなかった例である。

(45) キャベツ、天かす、(2)の麺の順にのせて、約 **2 分半蒸らします**。(ウェブサイト「オタフク」, 「おうちで簡単！焼き方レシピ」, <http://www.otafuku.co.jp/recipe/cook/noodle/nood01.html>, 2017.5.15)

学習者は、「2分半蒸らします」を「2分」と「半蒸らします」に区切って読んだ。意味がわかる「2分」をまず切り出し、残りがすべて1つの語だと考え、「半蒸らします」という動詞だと誤解したのである。

以上のように、語の切り出し方を誤ったために、辞書を使うことができず、不適切な方向に推測を進めてしまい、誤読につながる例が見られた。

4.4 語句どうしの関係を分析できない

学習者は、内容語だけを追って意味を理解しようとし、語句どうしの関係を分析できずに誤読することがある。

たとえば、(46)を読んだ学習者は、「電子ジャーナル」を「(素粒子の)電子すべて」という意味だと誤解した。

(46) 図書館ウェブサイトのコンテンツであるデータベースポータルや電子リソースポータルからは国内外の**学術情報データベース**や**電子ジャーナル**にリンクし、利用者に最新の文献や文献情報を紹介・提供しています。(ウェブサイト「関西大学」,

「図書館」, <http://www.kansai-u.ac.jp/global/institution/library.html>, 2017.5.3)

学習者は「学術」と「電子」を辞書アプリで調べ、それぞれ1番目の定義にあった「科学」と「素粒子の電子」のことだと考えた。「ジャーナル」は「すべて」という意味の「ジェネラル」のことだと誤解した。「科学」は「自然科学」のことだと解釈したため、図書館の説明に素粒子の話が出るのはおかしいと思ったものの、「素粒子の電子すべてについての科学的情報」という意味だと誤解した。

「電子」と「ジャーナル」で2つの語がつながっていることは理解していたが、前にある「電子」が後ろにある「ジャーナル」を修飾しているとは考えず、後ろにある「ジャーナル」が「すべて」という意味で前にある「電子」を修飾していると考えた。

調査後に確認したところ、学習者は「電子辞書」という語も知っていたが、その「電子」の意味は思いつかなかったようである。知らない語が複数あるとき、語句どうしの文法的関係を分析しないで、辞書に出てくる1番目の定義をつなぎ合わせて意味を理解しようとしたことが誤読の原因となった。

また、知らない語を見たときに、知っている語と同じ部分だけに注目し、機能語を見落として誤読することがある。(47)を読んだ学習者は、「全て」が「全る」という動詞のテ形であると誤解した。

(47) **全ての**行いに厳しい作法と規範がある。(『にぽにか』日本語版, 第3号, p.10, 「禅と心のかたち」, 外務省, 2011, 原文ではすべての漢字にルビがある)

学習者は「全ての」の「て」に注目し、「全て」が「全る」という動詞のテ形であると誤解した。ただ、もしこれが「全る」という動詞であれば、テ形に助詞「の」が続くことはないはずだが、その点には注意を払わなかったため、誤読につながった。

そのほか、それぞれの語句の意味は理解できるが、語句と語句の修飾関係が分析できないことも多い。(48)を読んだ学習者は、「ときどき魚屋に出る川のスズキの」と「びっくりするうまさ」の部分がどうつながっているのかがわからず、全体の意味を理解できなかった。

(48) ときどき魚屋に出る川のスズキ**の**、びっくりするうまさ。(『Ovni』No.831, 「ときどき魚屋に出る川のスズキの、びっくりするうまさ。」, <https://ovninavi.com/>ときどき魚屋に出る川のスズキ、その白身のうま/, 2017.6.20)

学習者は「びっくりするうまさ」を「びっくりする味」だと理解し、「ときどき魚屋に出る川のスズキ」を「川から出る魚のスズキ」だと理解した。正確ではなくともおおその意味は理解できていたが、この2つの部分がどうつながるのかはわからなかった。

この文を何度も読んでみたが、「の」の後に読点がある意味を理解できず、結局、文全体の意味を理解できなかった。読点よりも読点の前の「の」の機能に注目すれば、「スズキ」と「味」をつなげて、おおそ「スズキの味」のことを言っているのだろうという推測ができたと思われるが、そのような読み方はできなかった。

以上のように、語順や活用形、機能語に注意を払わないために語句どうしの関係を分析できず、語句の意味を誤解したり、文全体の意味がつかめなかったりする例が見られた。

4.5 文中にない主語を特定できない

日本語では文中にいつも主語が明示されているわけではない。そのため、明示されていない主語を特定しなければならないが、学習者は主語を適切に特定できないことがある。

たとえば、(49)を読んだ学習者は、主語がこの文章の書き手なのか、「各販売店」なのか

がわからなかった。

- (49) 日本の状況を見ると、[新しいゲームソフトは]出荷日の朝に売れてしまっていて、各販売店が実施する抽選に当たるのもなかなか難しいと聞いている。(ウェブサイト「ファミ通.com」,「今後、PS VRは買いやすくなるのか? セールスの現状と生産状況についてソニー・インタラクティブエンタテインメントワールドワイド・スタジオの吉田修平氏を直撃!【GDC2017】」, <https://www.famitsu.com/news/201703/01128000.html>, 2017.3.1, [] 内は原文にない補足)

この文には動詞「聞いている」の主語が明示されていないため、学習者は主語がこの文章の書き手か、助詞「が」が後続している「各販売店」のどちらかだと考えたが、そのどちらであるかを特定できなかった。

「各販売店」には「が」が付いているため、すぐ後に出てくる述語「実施する」に係る。「実施する」が修飾している名詞「抽選」を越えて、その先まで係っていくことはできない。しかし、学習者はそのようなことを知らないため、「各販売店」が「聞いている」に係る可能性を排除できなかった。

また、(50)を読んだ学習者は、「まったく、くそいまましい雀じゃ。しっ、しっ」という引用文の話者がだれであるかを適切に特定できなかった。

- (50) ちゅんは [……] パタパタ飛んではおじいさんの頭にとまり、ちゅんちゅんといひ声で鳴きます。[……] おじいさんが厠へ行くときは、扉の前でぎょうぎよく待ってます。

「まったく、くそいまましい雀じゃ。しっ、しっ」

おばあさんはたまにちゅんと目があうと、ええうっとうしいとちゅんを追っ払います。(ウェブサイト「左大臣どっとこむ」,「舌切り雀」, <http://yomukiku-mukashi.com/shitakiri.html>, 2016.12.25)

この引用文の話者は、その直後の文の主語である「おばあさん」なのだが、学習者は引用文の直前の文に注目して、その主語である「おじいさん」が話者であると考えた。そして、このように誤解したことから、引用文の意味も誤って推測し、おじいさんが「まったくなんて忠実な鳥だ」と言っているのだらうと誤読した。

そのほか、引用文が複数あるとき、それらの引用文の話者が同じか別かがわからないこともある。(51)を読んだ学習者は、2つの引用文の話者は同じ人物だと誤読した。

- (51) 「じつにぼくは、二千四百円の損害だ」と一人の紳士が、その犬の眼ぶたを、ちょっとかえしてみ言いました。「ぼくは二千八百円の損害だ」と、もひとりが、くやしそうに、あたまをまげて言いました。(宮沢賢治『注文の多い料理店』, 青空文庫, http://www.aozora.gr.jp/cards/000081/files/43754_17659.html, 2016.12.5, 原文では「眼ぶた」の「眼」に「ま」というルビがある)

学習者は登場人物が2人いることを理解していたが、「じつにぼくは、二千四百円の損害だ」と「ぼくは二千八百円の損害だ」をそれぞれ別の人物が言っているのではなく、同じ人物が同じ内容のことを2回言っていると誤解した。2つの引用文で異なる金額を言っていることには気づかずに、同じことを言っていると読み誤ったこと、また、「もひとり」を「もうひとり」のことだとわからなかったことが誤読につながった。

以上のように、文中に主語が明示されていないときは、文の構造や文脈から主語を特定しなければならないが、それができずに誤読するという例が見られた。

4.6 読解教育への示唆

ここまで見てきた初級学習者の読解困難点を踏まえると、ヨーロッパの初級学習者に対する読解教育では(52)から(55)のような能力を養う必要があるということになる。

- (52) 似た文字を見わける能力：字形や発音が似ている文字に注意を払い、それらを違うものとして適切に見わける能力
- (53) 語の単位を切り出す能力：知らない語があったり、ひらがなや漢字が続いたりしている場合に、語の単位の切り出し方について複数の可能性を考えながら語の単位を適切に切り出す能力
- (54) 語句どうしの関係を分析する能力：内容語から文の意味を推測するだけでなく、語順や活用形、機能語から語句どうしの関係を分析し、文の意味を適切に推測する能力
- (55) 文中にない主語を特定する能力：文中に主語が明示されていないときに、文の構造や文脈から主語を適切に特定する能力

5 ユーロッパの中級学習者に有益な読解教育—読解困難点調査の結果から—

5 は、実践的な読解教育ではどのような能力を養うのがよいかを検討するために行った読解困難点調査の結果から、中級学習者に有益な読解教育について述べる。

5.1 調査結果の概要

読解困難点調査の中級レベルの協力者は、ドイツ在住6名、フランス在住4名、スペイン在住9名の計19名である。

調査結果を分析した結果、中級学習者は、生（なま）の読み物を読むとき、主に(56)から(59)の読解困難点があることが明らかになった。

- (56) 漢字の意味を推測できない：漢字熟語の意味を個々の漢字の意味から不適切に推測するなど、漢字の意味を適切に推測できない。
- (57) 比喩的表現の意味を推測できない：比喩的表現を比喩だとは気づかずに、誤読したり内容を理解できなかったりする。
- (58) 文の構造を分析できない：格関係や、名詞を修飾する構造など、文の構造を適切に分析できない。
- (59) 主語の係り先を特定できない：主語の係り先の候補が複数ある文で、主語の係り先を適切に特定できない。

これら(56)から(59)の読解困難点について順に5.2から5.5で、具体例をあげて説明する。5.6では読解教育への示唆について述べる。

5.2 漢字の意味を推測できない

学習者は、漢字熟語の意味を個々の漢字の意味から不適切に推測するなど、漢字の意味を適切に推測できないことが多い。

たとえば、(60)を読んだ学習者は、「来日前」を「前日（昨日）」と誤解した。

- (60) 厳しい仕事内容にもかかわらず手取りは期待通りではなく、**来日前**の稼ぎとほぼ同じです。（ウェブサイト「あらたにす」、「来日をととても後悔している」。労働者への深刻な誤解」, <http://allatanys.jp/%E6%9C%AA%E5%88%86%E9%A1%9E/3238/>,

2017.3.1)

学習者は、「来日」を「日本に来ること」だとは理解できず、「来」と「日」の漢字の意味から「明日（将来）」だと誤解した。さらに、「来日前」を「明日（将来）の前」ということで、「前日（昨日）」だと誤解した。

また、(61)を読んだ学習者は、「通夜」を「次の日の夜」だと誤解した。

(61) **通夜**と密葬は自宅で執り行われることになったので、その打合せと準備、そして、弔問のお客様で家中ごった返していた。(市川ぼたん『ありがとう、お父さん—市川團十郎の娘より—』pp.40-41, 扶桑社, 2015)

ドイツ語を母語とするこの学習者が「通夜」を「次の日の夜」と誤解したのは、「通る」に対応するドイツ語の“vorgehen”に「通る」や「進む」という意味であるためである。

ドイツ語の“vorgehende Abend”は「通り過ぎた夜」つまり「次の日の夜」という意味があるので、「通夜」を「次の日の夜」だと解釈したのである。

また、(62)を読んだ学習者は、「年のはなれた」を「年齢が大きく違う」という意味ではなく、「何年も会っていない」という意味だと誤解した。

(62) **年のはなれた**二人の女性の「一人暮らし」の同居が始まる。(ウェブサイト「国際交流基金」,「海外での翻訳・出版にお薦めの図書 20 冊"Worth Sharing"「Vol.1 日本の青春」,「<推薦著作>ひとり日和」, http://www.jpff.go.jp/j/project/culture/publication/supportlist_publish/worth_sharing/pdf/vol_1/ws04.pdf, 2016.10.14)

学習者は、「とし」には「歳」と「年」の2つの漢字があることを知っていた。年齢という意味であれば「歳」が使われるはずだと考え、「年のはなれた」の「年」を年齢ではなく、年月だと理解した。

以上のように、それぞれの漢字を知っていても、それらの漢字の意味から熟語の意味を不適切に推測するなど、漢字の意味を適切に推測できない例が見られた。

5.3 比喩的表現の意味を推測できない

学習者は、比喩的表現を比喩だとは気づかずに、誤読したり内容を理解できなかったりすることがある。

たとえば、(63)を読んだ学習者は、「肩身は狭かった」を比喩的な「居心地が悪かった」というような意味ではなく、比喩ではない「体が小さかった」という意味だと誤解した。

(63) あの世界では、やはり日本人の**肩身は狭かった**。(ウェブサイト「あらたにす」,「もし、あなたが真珠湾に訪れたなら」, <http://allatanys.jp/blogs/3350/>, 2017.3.1)

学習者は「肩身は狭い」を「体が小さい、細い」だと理解し、「日本人の肩身は狭かった」を「日本人の体は小さかった」と誤読した。学習者は「日本人は西欧人に比べて体が小さい」という先入観を持っていたこともあり、比喩的な表現だとは気づかなかった。

また、(64)を読んだ学習者は、「一人相撲」を比喩だとは推測できず、その意味を理解できなかった。

(64) トランプ支持の低所得者からしてみれば、むなしい**一人相撲**です。(ウェブサイト「あらたにす」,「「来日をととても後悔している」。労働者への深刻な誤解」, <http://allatanys.jp/%E6%9C%AA%E5%88%86%E9%A1%9E/3238/>, 2017.3.1)

学習者は、「どうして相撲の話がここで出てくるのか、意味がわからない」と疑問を持っていた。「一人相撲」を辞書で調べても適当な意味が出てこなかったため、その意味を推測することができなかった。

また、(65)を読んだ学習者は、「爽やか」を「扇風機から放たれる風」のことだと誤解した。

(65) 中年だけれども、いつ見てもきりっとしていて**爽やか**だ。(青山七恵『ひとり日和』p.49, 河出書房新社, 2007)

学習者は、「爽やか」を「涼しい風が吹いて、気持ちがよい気候」だと理解した。しかし、「爽やか」が人を形容する例は辞書にも見当たらないので、どのような意味になるのか理解できなかった。いろいろなことを考えた結果、「きりっとして」を「元気で張り切っている、エネルギーな様子」だと理解した。それを受けて「この中年の人物は恐らく扇風機での涼しい風のような人だ」と考え、「爽やか」は「その扇風機から放たれる風」のことだと解釈した。

このような比喩的表現は日本語の生（なま）の読み物には出てくることが多いが、日本語の教科書では取り上げられることが少ない。そのため、学習者は比喩的表現を比喩だと気づかないことが多いのだろう。

5.4 文の構造を分析できない

学習者は、格関係や、名詞を修飾する構造など、文の構造を適切に分析できないために文の内容を理解できないことがある。

たとえば、(66)を読んだ学習者は「～は～に起因する」という格関係が分析できず、「何が何のもとになっているか」がわからなかった。

(66) その〔作品の〕妖しさは色彩が濃いグレー一色であることに**起因している**のかも
しれません。(チラシ「INAX ガレリアセラミカでの田中知美展」, 2008, [] 内
は原文にない補足)

この文の基本的な構造は「その妖しさはグレー一色であることに起因している」であり、「～は～に起因する」という文型になっている。意味は「その妖しさの原因はグレー一色である」ということである。

しかし、この文を読んだ学習者はこの構造が分析できず、「部分的にはわかるが、それぞれのつながりがよくわからない」と述べていた。「(グレーの色で) 魅惑的であること」と「グレーであること」と「何かが何かのもととなっていること」の3つがどうつながっているのかがわからないということであった。

また、(67)を読んだ学習者は「高層ビルが立ち並ぶ新宿方向」という名詞修飾構造が分析できず、「売店は新宿に背を向けて」ではなく、「ビルは新宿に背を向けて」だと誤解した。

(67) 売店はホームの真ん中であって、**高層ビルが立ち並ぶ新宿方向**には背を向けて店
開きしていた。(青山七恵『ひとり日和』p.49, 河出書房新社, 2007)

学習者は、この文の意味を「売店はホームにあり、そして高層ビルが立ち並んで、ビルは新宿に背を向けて開店した」だと理解した。「高層ビルが立ち並ぶ」が「新宿方向」を修飾していることに気づかず、それぞれの語の意味を順番につないで、なんとか意味を理解しようとしたということである。学習者は「どうしていきなり高層ビルや新宿が出てくるのか」といぶかっていたが、「きっと駅のホームから見える景色の描写だろう」と理解した。

そのほか、名詞修飾節がどの名詞を修飾しているかを分析できないこともある。(68)を読んだ学習者は、「貴重品」について「茶会に必要なもの」だと誤解した。

- (68) 茶室には、席入りやあいさつのときにつかう扇子、懐紙（かいし）、貴重品など必要な物だけをもって入ります。（京都観光オフィシャルサイト「京都観光Navi」, 「茶会へ行こう」, <https://kanko.city.kyoto.lg.jp/wakaru/traditional/tea-ceremony/basis/index.html>, 2016.2.11）

学習者は、「茶室では座ってあいさつをしなければならないが、そのとき、持ってきた扇子や懐紙を使う」と理解した。そして、「扇子、懐紙（かいし）」の後に「貴重品など」があるので、扇子や懐紙と同様に、いくつかの貴重品を身につけると理解した。しかし、この貴重品で何をするのかはわからないし、貴重品は茶会に使うものなのか、席のところに置いておくものなのかもわからないという疑問を残した。

この学習者は、「席入りやあいさつのときにつかう」が「扇子」だけを修飾し「貴重品など」までは修飾しない可能性を考えず、「扇子、懐紙（かいし）、貴重品など」を修飾すると考えたのである。

中級学習者が読みたいと思う読み物には、長くて複雑な文が使われていることが多い。しかし、中級学習者にとっては、そのような文の構造を適切に分析するのは難しい。

5.5 主語の係り先を特定できない

学習者は、主語の係り先の候補が複数ある文で、主語の係り先を適切に特定できないことがある。

たとえば、(69)を読んだ学習者は、「日本人が」が「抱いてきた」ではなく「探る」に係っていると誤解した。

- (69) 古来、**日本人が**富士山に抱いてきた心情を探る。（『にぽにか』日本語版、第13号、p.9, 「富士山はなぜ祈りの山になったのか」, 外務省, 2014, 原文はすべて漢字にルビがある）

「日本人が」のように「が」が付いている主語は、すぐ後に出てくる述語「抱いてきた」に係る。「抱いてきた」が修飾している名詞「心情」を越えて、その先まで係っていくことはできない。しかし、学習者はそのようなことを知らないため、「日本人が」が「探る」に係ると誤解した。

(70)も同じような例である。(70)を読んだ学習者は、「私たちが」が「思い込みがちである」ではなく「見えました」に係っていると誤解した。

- (70) [紹介した記事のどちらも] **私たちが**他国の労働環境について思い込みがちであることが見えました。（ウェブサイト「あらたにす」, 「来日をとても後悔している」。労働者への深刻な誤解, <http://allatanys.jp/%E6%9C%AA%E5%88%86%E9%A1%9E/3238/>, 2017.3.1, [] 内は原文にない補足）

学習者は、「私たちが」は「私たちは」と違って「～こと」を越えて、文末の述語「見えました」にまで係ることを知らないため、「私たちが」が「見えました」に係っていると誤解した。

(71)は、(69)(70)とは逆に、「～は」が文末の述語ではなく、すぐ後に出てくる述語に係ると誤解した例である。(71)を読んだ学習者は、「私は」は「口笛を吹き」だけに係り、「跳ねるような足取りでホームの端まで歩いていく」には係っていかないと誤解した。

- (71) 電車を待つ人はほとんどいなかった。**私は**口笛を吹きながら、跳ねるような足取りでホームの端まで歩いていく。（青山七恵『ひとり日和』p.48-49, 河出書房新社, 2007）

「私は」のように「は」が付いている主語は、すぐ後に出てくる述語に係るだけでなく、「～ながら」を越えて、その先まで係っていく。しかし、学習者はそのようなことを知らなため、「私は」が「口笛を吹く」だけに係っていると考えた。そして、この文の意味を「私が口笛を吹いている間、電車を待っていた人は大股に速く歩いてホームの端まで歩いていく」だと誤解した。

中級学習者が読みたいと思う読み物には、複文のように述語が複数ある文が使われていることが多い。しかし、中級学習者にとっては、主語がどの述語に係るのかを特定するのは難しい。

5.6 読解教育への示唆

ここまで見てきた中級学習者の読解困難点を踏まえると、ヨーロッパの中級学習者に対する読解教育では(72)から(75)のような能力を養う必要があるということになる。

- (72) 漢字の意味を推測する能力：漢字の意味を推測するときに、文脈に合うかどうかを十分考えたり、辞書で調べる必要があるかどうかを判断したりする能力
- (73) 比喩的表現の意味を推測する能力：文脈に合わない意味を表す表現があったときに、比喩的表現である可能性を考え、必要に応じて辞書で調べる能力
- (74) 文の構造を分析する能力：格関係や、名詞を修飾する構造など、文の構造を適切に分析する能力
- (75) 主語の係り先を特定する能力：主語の係り先の候補が複数ある文で、主語の係り先を適切に特定する能力

6 まとめと今後の課題

6 では、6.1 でこの論文のまとめを行い、6.2 で今後の課題について述べる。

6.1 まとめ

この論文で述べたことを簡単にまとめると、次の3点になる。

第1に、ニーズ調査の結果から、読解教育で使う読み物について(76)の結論を得た。

- (76) 読解教育で使う読み物としては、商品説明やウェブサイト、ソーシャルメディア、マンガなど、日本語でしか読めないものをもっと積極的に扱う必要がある。多言語に対応しているウェブサイトや大学案内などは扱う必要がない。

第2に、初級学習者を対象にした読解困難点調査の結果から、初級の読解教育では(77)から(80)のような能力を積極的に養う必要があるという結論を得た。

- (77) 似た文字を見わかる能力：「ブ」と「プ」、「つ」と「っ」、「腹」と「服」のように、字形や発音が似ている文字に注意を払い、それらを違うものとして適切に見わかる能力
- (78) 語の単位を切り出す能力：「今もなお若い」を「今も」「な」「お若い」と切るのではなく「今も」「なお」「若い」と切るというように、知らない語があったり、ひらがなや漢字が続いたりしている場合に、語の単位の切り出し方について複数の可能性を考えながら語の単位を適切に切り出す能力
- (79) 語句どうしの関係を分析する能力：「全ての行い」の「全て」を、直後に「の」があることから、「全る」のテ形ではなく名詞だと推測するというように、語順や活

- 用形、機能語から語句どうしの関係を分析し、文の意味を適切に推測する能力
- (80) 文中にない主語を特定する能力:「各販売店が実施する抽選に当たるのもなかなか難しいと聞いています」の「聞いています」の主語を「各販売店」ではなく、この文章の書き手だと特定するというように、文中に主語が明示されていないときに文の構造や文脈から主語を適切に特定する能力

第3に、中級学習者を対象にした読解困難点調査の結果から、中級の読解教育では(81)から(84)のような能力を積極的に養う必要があるという結論を得た。

- (81) 漢字の意味を推測する能力:「通夜」意味を「通り過ぎた夜」という意味から「次の日の夜」と推測したとしても、文脈に合わなければ辞書で調べるというように、漢字の意味を推測するときに、文脈に合うかどうかを十分考えたり、辞書で調べる必要があるかどうかを判断したりする能力
- (82) 比喩的表現の意味を推測する能力:「肩身が狭かった」の意味「体が小さかった」と考えると文脈に合わない場合、比喩的表現である可能性を考えるというように、文脈に合わない意味を表す表現があったときに、比喩的表現である可能性を考え、必要に応じて辞書で調べる能力
- (83) 文の構造を分析する能力:「高層ビルが立ち並ぶ新宿方向」は「高層ビルが立ち並ぶ」が「新宿方向」を修飾していると分析するというように、格関係や、名詞を修飾する構造など、文の構造を適切に分析する能力
- (84) 主語の係り先を特定する能力:「古来、日本人が富士山に抱いてきた心情を探る」の「日本人が」は「抱いてきた」までしか係らず、「探る」までは係らないと特定するというように、主語の係り先の候補が複数ある文で、主語の係り先を適切に特定する能力

6.2 今後の課題

今後の課題としては、(85)と(86)が考えられる。

- (85) ニーズ調査によって学習者が読みたいものや読む必要があるものをさらに調べるとともに、読解教育で使いやすい具体的な読み物を選んだり作成したりする。
- (86) 読解困難点調査によって学習者の読み誤りをさらに調べるとともに、読み誤りを防いだり難しい読み物をより簡単に読めるようにする指導方法を開発する。

<付記>

この論文は、国立国語研究所共同研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」および JSPS 科研費 15H01884 の研究成果である。

<参考文献>

- 野田尚史 (2017)「中国語話者の日本語読解—調査方法と調査結果—」,『中国語話者のための日本語教育研究』第8号, pp.1-15.
- 野田尚史・花田敦子・藤原未雪 (2017)「上級日本語学習者は学術論文をどのように読み誤るか—中国語を母語とする大学院生の調査から—」,『日本語教育』167号, pp.15-30.

<参考ウェブページ>

「日本語非母語話者の読解コーパス」, <http://www2.ninjal.ac.jp/jsl-rikai/dokkai/>

Effective Reading Comprehension Lessons for Learners in Europe

Hisashi NODA

National Institute for Japanese Language and Linguistics

Suzuko ANAI

(formerly) Oxford Brookes University

Akiko NAKAJIMA

Paris Diderot University

Minoru SHIRAISHI

Universitat Autònoma de Barcelona

Yumiko MURATA

Munich University

Abstract

We conducted a needs survey and a reading difficulty survey of 107 learners in Europe in order to investigate what kinds of reading materials should be used and to identify what makes reading difficult for them.

The needs survey results show that

- (a) The use of reading materials such as merchandise labels, websites, social media and manga etc. should be encouraged. Furthermore reading materials only available in Japanese should be used.

The reading difficulty surveys indicate the following areas need to be addressed in reading lessons.

- (b) At the beginner's level,
 - How to distinguish between similar letters.
 - How to group words properly.
 - Analytic ability of how words and phrases relate.
 - How to identify hidden subjects.
- (c) At the intermediate level,
 - Ability to infer the meaning of kanji.
 - Ability to predict the meaning of metaphor.
 - Analytic ability to grasp the structure of long and complex sentences.
 - How to identify a subject in complex sentences.

ビジネスコミュニケーション教育のためのケース学習の実践と振り返り

—欧州の高等教育機関と社会人研修における実践報告—

ケーシー 久美 (英国・ニューカッスル大学)、数原 麗香 (ドイツ・ボン大学)
コスラ 恭子 (オランダ・アムステルダムビジネススクール)
児波 節代 (オランダ・ロッテルダムビジネススクール)
竹内 泰子 (フランス・グルノーブル・アルプ大学)
山口 希 (英国・マンチェスター大学)、辻井 さとみ (ポルトガル・ポルト大学)
栗崎 由子 (スイス・Euro-Japan Dynamics 代表)

パネル全体要旨

本パネルは、国際交流基金パリ日本文化会館及びアルザス欧州日本学研究所主催の2016年欧州日本語教育研修「グローバル時代の人材養成とビジネスコミュニケーション教育」で参加者たちが学んだ「ケース学習」を様々な機会や対象者に応用した結果とその考察をまとめたものである。この研修で我々が取り組んだ「ケース学習」(近藤他 2015)は以下のような特徴がある。

- 1) 敬語やビジネス用語を覚えるための日本語教育ではなく、日本語をツールとして仕事の現場で日本語でどう対処するかを勉強する。
- 2) 企業その他の職場の場面で、日本人と外国人がコミュニケーション上の問題や摩擦を体験した実際のケースを使用して他者とともに協働で討論し解決する。
- 3) 学習者同士が、背後にある習慣や考え方の違い、あるいは人間関係の衝突について考えたり、互いの立場に思いを巡らしたりしながら解決策を導き出す。

研修後、我々はこの研修の応用機会をフランス、イギリス、ドイツ、オランダ、ポルトガル、スイス、日本の大学の授業や企業における学生や社会人を対象としたビジネスコミュニケーション教育や研修で試みた。本発表では「ケース学習」授業を実行し、振り返り、その結果をまとめたそれぞれの過程について報告したい。特にこの発表では実践の中で教師、学習者にみられた問題点や効果があった点、および評価についてパネルで公開することによってより多くの日本語教育関係者の方々と情報を共有し、さらなる実践の発展を目指すことを目的としている。

近年の企業のグローバル化や職場でのダイバーシティが進んでいる現在、ビジネスコミュニケーションの必要性はますます高くなっている。しかし、異文化間におけるビジネスコミュニケーションには、文化や習慣が大きく影響するため、外国人社員と日本人社員の接触場面で様々なコンフリクトが生じる(近藤 1998)。大学の日本語専攻コースやビジネスコースで日本のビジネス文化に携わっている我々教師は、ビジネスコミュニケーション教育で、ビジネス上の問題を言葉だけで解決するのではなく、接触場面での問題(コンフリクト)を、学習者同士が理解・討論し解決策を考えていく過程で問題の背景や異文化コミュニケーションを総括して理解するための最良の手段として「ケース学習」を学習者と共に勉強してみたいと思った。

「ケース学習」は学習者が協働で対話する参加型授業であり、異文化コンフリクトのケースを疑似体験することで深い学びを可能にする。同時に、協働で討論し問題解決をすることにより課題を達成できる人材の育成や、ダイバーシティ意識を持ち文化的背景の異なる職場でも他の社員と協力していけるコミュニケーション能力の獲得を目指すと言える。

本パネルでは、対象の学習者の違いによって、3つの発表に分かれる。それぞれの教育機関で何が考察され、どんな問題があったかについて論じ報告することを目的にした。発表1は、ケース学習を高等教育機関で日本語教育やビジネスコミュニケーション教育の一環として行った実践授業。発表2は、発表1と同様だが、授業内での実践で日本人留学生を交えた授業、発表3は、日本語教育と離れ、社会人研修コースで媒介語を使用して行ったケース学習の例を報告する。

発表では、3種類の学習者を対象とした「ケース学習」授業での教師と学習者の双方の気づきを中心に、そこから何を見出したかを具体的に紹介していく。そしてそれぞれに教師が工夫した授業デザイン、導き出された解決法の共通点、相違点について報告するとともに、さらにその授業評価の方法についても考えてみたい。また、「ケース学習」活動の評価として教師と学習者からの評価や感想を考察し、今後の課題についても触れていく。最後に本パネルの実践報告をすることによってフロアと活発な意見交換を行い、今後のビジネスコミュニケーション教育、よりよい「ケース学習」授業、異文化コミュニケーション教育について建設的な提言をしたい。

発表1. ビジネスコミュニケーションのためのケース学習

—大学における実践報告—

ケーシー 久美 (英国・ニューカッスル大学)、数原 麗香 (ドイツ・ボン大学)
コスラ 恭子 (オランダ・アムステルダムビジネススクール)
児波 節代 (オランダ・ロッテルダムビジネススクール)

要旨

本稿では、英、独、蘭の4大学の日本語教師がそれぞれのビジネスコミュニケーション教育で「ケース学習」を使用した教授法の授業とその結果について報告する。また教師たちが記録した実践振り返りと学習者からの感想、アンケートをもとにケース学習を実践する上での課題およびその改善策についても考察する。

【キーワード】 ケース学習、ビジネスコミュニケーション、ビジネス日本語、内省、ファシリテーター

Keywords: case-based approach, business communication, business Japanese, reflection, facilitator

1 はじめに

「ケース学習」とは、「事実に基づくケース（仕事のコンフリクト）を題材に、設問に沿って参加者（学習者）が協働でそれを整理・討論し、仕事場面を疑似体験しながら問題解決方法を導き出し、最後に一連の過程について内省を行うところまでの学習」（近藤・金 2010）であり、学習者が主体となって活動を行う学習方法である。通常の日本語やビジネス日本語の授業にこの学習方法を導入すれば、授業が活性化し、活発な意見交換により様々な気付きを促したり、また内省活動によって自分の学習を振り返ったり、さらなる学習の動機付けが可能になるのではないだろうか。英、独、蘭の4大学で実施したケース学習授業において、実践の概要や教師および学習者による振り返り、実践の成果と課題について各機関を比較しながら以下に述べたい。

1.1 実施コース概要

表1にケース学習を実施した各機関の詳細を示す。学習者の日本語のレベルやケース学習が導入されたコースの属性、学習者の人数、日本留学経験の有無など多様である。

表1 コース参加者属性

大学名 日本語能力	コース属性	コース人数	日本留学／企業研修経験者
ニューカッスル JLPT N2 以上	ビジネス日本語	4年生 7名	3年次留学 全員 短期企業研修 1名
ボーフム CEFR B1-B2	日本語上級： 作文と会話	3年生 20名 大学院生 4名	半年以上留学 10名
アムステルダム CEFR B1-B2	ビジネス日本語	3、4年生 6名	留学4か月／企業研修
ロッテルダム JLPT N4	日本語コース	3年生 15-18名	留学直前、留学／企業研修経験者数名

1.2 導入理由と目的

上で述べたように、各機関においてケース学習を導入したコースが様々であるため、その導入理由や目的も異なる。表2にその詳細を示す。

表2 ケース学習導入理由／目的

ニューカッスル	<ul style="list-style-type: none"> - 授業の活性化 - 就職準備 - 大学教育で求められる内省活動による批判的思考能力の向上
ボーフム	<ul style="list-style-type: none"> - 最終学年なので卒業後に役立つ活動をさせたい - 日本企業が求める人材「コミュニケーション力」の向上
アムステルダム	<ul style="list-style-type: none"> - 異文化理解とビジネス上問題のある状況での行動・発言をもっと勉強したいという学習者からのニーズに対応するため
ロッテルダム	<ul style="list-style-type: none"> - 日本語会話の活性化 - ビジネススクールとして実践と繋がりのある語学授業が求められているため

1.3 工夫点

各機関でケース学習を導入する際には、コースそのものや参加者の特性などを考慮し、様々な工夫を行った。表3にそれらを示す。

表3 ケース学習における工夫点

ニューカッスル	<ul style="list-style-type: none"> - 発表の際間違いを指摘せず、必要な場合に限り言い換え - グループ討論の際での時間管理指導
ボーフム	<ul style="list-style-type: none"> - 小グループ（4-5人）を4-5つ作り、話し合いやすく - 振り返りシートを毎回提出させ、日本語添削およびコメント
アムステルダム	<ul style="list-style-type: none"> - グループ討論 → 全体討論 → 全体で話し合ったことをグループで確認 - アンケート
ロッテルダム	<ul style="list-style-type: none"> - 事前に未習文法事項およびディスカッション表現の自主学習用資料配布 - ケース学習のテキストに漢字にルビを振り、語彙リスト作成

ケース学習は学習者が主体となって進める学習である。そのため教師は学習者を教えるのではなく、さり気なく気づきを促したり、意見をうまく引き出したりとファシリテーターの役に徹する。ケース学習が成功するかしないかは、教師のファシリテーターとしての技量がカギとなると言えよう。

2 振り返りシートによる学習者の内省

ケース学習における一連の活動で最後を締めくくることが内省活動である。近藤他（2015）は、「個人内省を明確に授業プロセスの中に位置付けることで、学習はより動機付けられ、次の学習ステップへと進んでいくことができる」と述べている。各機関とも振り返りシートを用い、内省をする機会を持った。以下に学習者による主な記述例を挙げる。

- 私たちは未だ日本の企業の社風について沢山学ぶことがあると思った。
- 登場人物の気持ちを考えるのは面白い。グループの話し合いで、他の意見を聞いて、登場人物の気持ちがもっと詳しくわかるようになった。
- 他国で働き始めた時、どうしたらそのような誤解にならないか。どう準備すればいいか。もしそのような誤解があっても、文化の違う人と働くことは大丈夫だろうか。
- 自分の文化と価値観が全く違う文化の国で暮らす場合、その国の価値観を知り、その上で議論するのは大切だと思う。それから、この部分がケース学習で一番面白かった。
- 前準備はうまくできた。話し合いで積極的に話せなかった。うまく話せるように、もっと日本人留学生と話そうと考えている。

学習者の内省から、グループディスカッションの中での様々な視点への気づきや、課題発見と解決のための模索、また自身の日本語能力について感じたことや今後の目標などが見られ、次の学習への動機付けにもなっていることが伺える。この内省の機会を設けることにより、ケース学習全過程を振り返ることができ、それを書き出すことでより自分の考えを深めたり、次の学習目標を明確にしたりすることができたのではないだろうか。

3 ケース学習の評価

すべての機関においてケース学習の評価を行ったが、各機関によりその方法はそれぞれ異なる。表4に各大学の評価方法を示す。

表4 ケース学習の評価

ニューカッスル	日本語コースの成績の15%がビジネス日本語（内5%がケース学習。今回学習者の要望により成績に入れた） 期末試験（筆記）
ボーフム	期末試験なし、日本語コースの成績の約30%がケース学習 1) 参加度（振り返りシート）：25% 2) 口頭表現評価（問題解決シナリオでロールプレイ）および文章表現評価（問題解決シナリオ+解説）：75%
アムステルダム	日本語コースの成績の80%がケース学習 ポートフォリオ（習得知識、情報/感想、気付き）100%
ロッテルダム	日本語コースの成績の47%がケース学習（2 erts のコース） 1) 筆記試験：1/3 2) 口頭評価：1/3（ケース学習のディスカッション） 3) ポートフォリオ：1/3（内半分がケース学習卒の提出物）

4 学習者および教師の感想

4.1 学習者の感想

学習者の感想には「文化の違い」に対するものや授業中の「ディスカッション活動」に関するもの、また自身の「日本語能力」に対するものなど様々なものが見られた。

- 最初はなぜ、ケース学習をするのか理解できなかったが、日本で仕事をすることを考え始めた時に将来に役立てることができると気づいた。例）根回しなど。それから、日本での同僚との付き合い方、謝罪の重要性など
- 外国で働いている間に起こる問題について勉強し、国際コミュニケーションの難しさを知った
- 今まであまり勉強することのない新たな知識なので、とてもいい勉強になった
- ケース学習中の日本での研修について話し合うことで、客観的に自分の研修についてもう一度何を学んだか、どんな人間関係があったか等を考えることができた
- 必ず自分を振り返り、自分だったらどうするか、自分の国の人はどうするだろう、身近な友だちだったらとそれぞれの立場になって考えることで、その場面における人の立場や気持ちを考えて、問題を理解し、具体的に解決する手がかりを友達と話し合うことができた
- 日本語で会社の組織、仕事の専門用語を習ってよかった
- これから日本で経験するかもしれないことについて、いい準備になった

以上の学習者からの感想から、ケース学習は概ね学習者にポジティブに捉えられていたことがわかる。

4.2 教師の感想

ケース学習実施後の教師の感想では、実際に経験してみなければ得られない気づき、ファシリテーターとして授業を進行することの難しさなどが見られた。

- 事例によってはコンフリクトの原因が個人差（性格等）の問題という意見もあり、多民族国家で生活しているせいかコンフリクトを文化の違いとして捉えるとは限らないことがわかった
- ケース学習の参加者にダイバーシティー（例えば日本でのアルバイト経験有無）があった方がより面白い議論ができるのではないかと
- 他人が自分と同じ考え方をするとは限らないということに気づかせるにはケース学習は有効だ
- ケースの背後にある文化的、社会的な異文化知識（情報）をケースの議論の中でどう紹介するか、またその結果はどうか、異文化教育との違いは何かについて深く考えさせられた
- ファシリテーターとして授業を進行するのが難しい
- 参加者が 20 名以上おり、授業中一人一人の考えを把握することは困難だが、振り返りシートにより各人の考えに触れることができた

またケース学習を実施した教師全員から、「実施してよかった」という感想が得られたことは特筆すべきことである。

5 実践の成果と課題

5.1 実践の成果

ケース学習を実施した結果、1) 自主学習意欲の向上（発展的学習への可能性）、2) 授業の活性化、3) 内省の促進、4) 留学／就職のための準備といった成果が見られた。

ケースの事例が身近なもの、もしくは将来起こり得るかもしれないと予想されるものだったため、学習者が自ら語彙を調べたり、未習の文法事項を学んだりするなど、自主学習意欲を高めることができ、さらに授業の活性化にも役立った。また学習者が次の目標を具体的な言葉で確認するという内省の効果も見られた。一方、日本に長期滞在をしたことがない学習者にとっては、思いがけないことがあり得るという心の準備になったようだ。またケース学習の目的（異文化理解、協働、課題達成）を授業を通して達成できたことにより、学習者自身もこの疑似体験を将来活かすことができるという実感を得ることができた。

5.2 課題および今後の取り組み

ケース学習実践時に明らかとなった課題は、1) ファシリテーションが上手くいかない、時間管理が難しい、2) 活発な議論にならない、3) 学習者が内省／振り返りシートを十分に活用できていない、4) 評価法の妥当性である。

1) に対してはファシリテーターとして教師のスキルを向上させる、また特に時間管理が難しいディスカッション評価では、活動の様子をビデオに記録し、それを評価するなどが考えられる。2) では日本からの留学生を招いてディスカッションしたり、学習者自身にケースを書かせることでグループやクラスでの意見交換の活性化が期待できる。3) の振り返りシートでは学習者が内省の意義を感じられるよう質問事項に工夫し、4) の評価法では、学習者の内省から出た次に向けてのステップが、実際に次のケース学習において達成されたかなどを測る「Formative 評価」や他の学習者にインパクトを与える意見を出すことがで

きるかなど「授業への貢献度」を含める評価についても検討していきたい。

発表2. ビジネスコミュニケーションのためのケース学習

—日本人学生を交えた実践報告—

竹内 泰子（フランス・グルノーブル・アルプ大学）

山口 希（英国・マンチェスター大学）

要旨

本報告は、発表1、3同様、2016年7月のアルザス研修を受けた教師が、ビジネスコミュニケーション教育の一環として実施した「ケース学習」の実践報告をもとに、日本語学習者のみでなく日本人学生を含めて行った授業の模様、そしてその効果について報告する。

【キーワード】 ケース学習、協働活動、日本人学生との協働活動

Keywords: case-based approach, collaborative activity, collaborative activity with Japanese students

1 留学生を交えたケース学習の実践の経緯と観察のポイント

本稿では日本人学生を交えてケース学習を行った例を、フランスのグルノーブル・アルプ大学と英国マンチェスター大学での実践から報告する。日本人学生を加えた経緯としては、1) 視点の多様性、2) 学生間のパワーバランス、3) 日本人教師のクラス内での立ち位置、の三つの問題が挙げられる。つまり、教師から見て、まず現地の学生のみでの活動では意見や分析の視点が類似してしまい、議論が活発になりにくい、日本人からの視点が見えにくいなどの印象があったこと、次に日本での職業経験のある学生の意見が強くなりパワーバランスが悪くなる傾向が時折観察されたこと、そして唯一の日本人が教師だということから教師の発言が「このケースの正解」、あるいは「日本人の意見」であると捉えられ、学生が自分自身で考えることを邪魔してしまうのではと危惧したこと、などが主な理由である。日本人学生を入れることで、これらの問題点を克服し、より自由に意見が言える雰囲気作りを目指した。

以下、小グループでの活動、全体での意見交換、学生から回収したフィードバック、教師の観察などをもとに、日本人学生の参加がケースの解釈や解決策、学生たちの議論の仕方や発言量にどのように影響するのか、また、学習者にどのような新たな気づきが生じるのかなどについて検討する。

1.1 使用したケース

本報告では、2016年度に欧州日本語教育研修会で作成されたケース集¹より、上記の両機関で扱ったケース11「潔く謝る?!」の活動について考察する。日本の中学校で英語の

ティーチングアシスタントをするイタリア人のエレナが、主任の田中先生の出席簿を誤って持ち帰ってしまい、2週間後にそのことに気づいて田中先生のところに行って話したが、田中先生は怒っていて「あなたは言い訳ばかりだ、それよりまず潔く謝ったらどうか」と言われびっくりした、というストーリーである。「謝罪」という行為に関して求められる行動や受け取り方に相違があり、それがコンフリクトの原因になるというケースである。

グルノーブル・アルプ大学で使用した際は、エレナの意図（「誠意を込めて状況を説明」「最後には謝るつもりでした」「理由を全部述べないと、私の状況や立場を本当には理解してくれないだろうと思い」など）について書かれた部分をカットし、登場人物の言動とエレナの驚きのみ残すようリライトした。これはエレナの行動が外からはどう見えるのか、という点が解釈の争点になる可能性があると考えたためである。

2 グルノーブル・アルプ大学での実践

以下グルノーブル・アルプ大学での実践について報告する。ケース学習の活動は、国際商取引3ヶ国語ネゴシエーターコース、マスター2年後期（2017年1月～4月）の「異文化間交渉（日本）」というタイトルの授業内で行われた。今回報告する日本人学生を招いた回は、同コースの学生3名²と、日本人学生が2名という構成で、活動は全て一つのグループで行った。グルノーブル側の学生の日本語のレベルは概ねCEFRのB1前半で、ディスカッションはやや難しい。また、扱うケースの主なテーマである「謝罪」の行動についての体系だった予備知識はあまり持っておらず、ケース学習の活動以前には、この行動の文化的な側面についての意識化はされていなかった。

活動は全体で1時間15分ほどで、まず全員でケースを一度読み、事実関係と登場人物の気持ちを確認後、「このケースの問題点はどこか」というテーマでディスカッションを始め、ロールプレイとディスカッションを交互に行いながら進めていった。

2.1 観察1 ディスカッションで気づく一考え方の多様性

この活動での最初の意見の相違はケースの問題点を話し合う過程で観察された。全員で事実関係を確認したときには「エレナは田中先生のところに謝りに行った」とされ、異論は出ていなかったが、ここで日本人学生JF2が「謝ってない/エレナさんは」「事情を説明すると/謝るは/違う/行動だと思います」と指摘するのである。

表1 ディスカッション (1) 「エレナさんは謝ってない」23分22秒～³

1	T	うんうんうん/ / /どう↑ (JF1:hh) どうですか	
2	JF2	謝ってない/エレナさんは	
3	FH1	えっ	
4	T	謝ってない/エレナさんは謝ってないと思う/なんで	[説明要求]
5	FH1	えっどうして	
6	JF2	じ・「すぐ田中先生のところに行って事情を説明することにしました」	ケース文音読
7	T	ん/ここだね	
8	FH1	ん:	
9	JF2	事情を説明/事情を説明すると/謝るは/ちがう/行動だと思います	

10	T	事情を説明すると謝るっていうのはちがう/みなさんどう思うこれ/	板書
----	---	---------------------------------	----

これに対し FH1 は「えっ」「えっどうして」と驚きを示しており、この意見が気付きのきっかけとなっていることがわかる。

これを受けて教師は意見を板書しつつ「みなさんどう思うこれ/」と全員に考察を促している。ここで教師は「司会」の役割を演じている。留学生の意見をくりかえしたり板書したりすることで、ディスカッションに介入して自分の意見を出すことを避けつつ考察を発展させるよう仕向けている。教師の立ち位置の問題を解決する一例であると言える。

この意見をきっかけに、エレナの行動とコンフリクトの原因について様々な視点が展開された。一見同じ文化的背景を持つと思われるもの同士でも解釈は分かれた。

表2 ディスカッション前半に出された解釈のまとめ

	エレナは謝ったか	何が問題かについての意見
FH1	謝っていない	謝ることは必要ではないが、ちゃんと話してわかってもらうことが大事
FH2	謝った（「誠意で謝るはした」）	謝ったのに田中先生が怒っているのは元々の人間関係が悪かったから。田中先生はエレナをもともと真面目ではないと思っていた

この時点で、「謝る」という行動の中には謝罪の言葉を使うことと事情の説明という少なくとも2つの要素があることが指摘されている。

2.2 観察2 ロールプレイをして気づく一行動の仕方の多様性

しかし実際にどう言えばいいのか。この点に気づくためにはロールプレイが大変効果的だった。ディスカッションではうまく言葉で説明できないことや、わかったように思っていたことが目の前で具体化するからである。

グルノーブル側の学生 FH2 はロールプレイの際、「すみません」と謝罪の言葉は言ったものの「人間誰でも失敗はあるのだ」という意味の発言をし、日本人学生扮する田中先生を怒らせてしまう。そしてロールプレイ後に自分の気付きを「謝るは難しい。私はフランス人だから、フランス人で謝った。でも日本でそれはちょっと違う」と説明している。

一方、日本人学生の意見は一致した。JF1 は「エレナさんはいっしょうけんめい論理的に説明しようとしていたが、田中先生としてはそういう理由はどうでもよくて、まずもう全身で謝ってほしかったのだ」と発言する。それを受けて JF2 も発言に参加し、共話の形で文を完成し、意見の一致を強調している。

表3 ディスカッション (2) 「全身で謝ってほしかった」(39分41秒～)

1	JF1	それはその/私が悪かったですなんか悪いのは私でしたみたいなのを表現してほしかった	
2	T	なるほど	
3	JF2	=全面的に自分が悪いっていうのを:/	[共話]
4	JF1	認めて	
5	JF2	その/理解した上で謝ってほしかったです	

しかし、このように明確に問題は謝罪の仕方であるとの指摘があっても、必ずしもそれがグルノーブル側の学生に理解されるとは限らない。実際、この後すぐにロールプレイをした FH1 は、謝罪の言葉は述べて冗談を言って笑わせる、ユーモアで場を和ませて解決するという「作戦」に出たが、相手役の学生から「この人は真面目に仕事をしないんだ、大事な仕事は任せられないと思った」とコメントされやはりタスクに失敗した。

2.3 観察3 ロールプレイを見て気づく一視点の相対化

ロールプレイの後、短いディスカッションを経て今度は日本人学生にロールプレイをしてもらうことにした。演じ終わった後の反応はかなり強く現れた。グルノーブル側の学生の話者交代の頻度が増し、3 人全員が積極的に気付きを発言しようとしている様子がデータから観察される。尚、この部分はフランス語での発言 (《》部分) が多くなった。

表4 ディスカッション (3) 日本人のロールプレイを見て (52 分 03 秒～)

1	T	どうですか↑/どうでしたか↑	意見要求
7	FH1	《とても日本人ぽかった》	
11	T	何が日本人ぽい	
18	FH2	《立ち方とものの言い方》	
28	T	《違うと見て分かった?》	
30	FH1	はいもちろん	
31	FH2	《自分のとは違うと思います》	
32	SF	《FH1+2 は本当にリラックスしていた。緊張していない》	
34	SF	《JF1 は「ミスをしました」モードだった》	
36	SF	《JF1 は【ジェスチャーでぴんと立った姿勢を示す】》	
37	T	まっすぐ立ってた↓	
38	SF	《まっすぐ、そうそう、本当に真剣に、悪いことしました、と》	
40	FH1	いつも日本人は丁寧でしょ/ 権威のフランス人が/ いい単語が使うとか:/ フランスの丁寧が《言葉に現れるんです、自分の言いたいことは難しい》/ 日本人は	
46		体勢もすぐく大事です	
48			

また、日本人学生のロールプレイを見ることで、謝罪の表現の要素として「謝罪の言葉」と「事情の説明」に加えて「立ち方・姿勢」と「ものの言い方」も重要であることが意識され、最終的には真剣さや誠意、丁寧さの表現が日本人とフランス人でどのように違うか (フランス人の場合言葉の選び方に丁寧さが現れる) などの考察にまで至った。ここで FH1 (40-48) は自文化と日本の文化との相対化に成功していると考えられることができるだろう。さらに、これらの分析と意識化の後、「フランスでは」「スロヴァキアでは」「私だったらこうする」といった発言が自然に現れ、謝るという行為の行い方を、どちらが良いかという価値判断と切り離して相対化し理解するところまで到達した。その際、結論だけが役立っているのではなく、プロセスの途中で出され、最終的に結論には含まれなかった意見もまた考察の糧になっていたことに注目したい。

3 日本人学生とのケース学習の実践 マンチェスター大学の場合

マンチェスター大学におけるケース学習実践の目的には、上記1で挙げられた理由に加え、意見の多様性を学習者に自然に気づかせること、及び新社会人世代の解釈を知りたいという筆者の個人的な関心もあった。またグルノーブル・アルプ大学の場合と異なり、本コースの学習者には、このケースのコンフリクトの中心である日本の謝罪慣習に対する前知識は導入済みであった。つまり、本コースで実践したグループの学習者は、このケースの内容を読んだ時点で、即日本との謝罪慣習の差異を扱った話だと気づくはずだと筆者は考えた。では、日本人学生との活動によって、学習者側は何を期待していたのかと言えば、それは、日本人であれば皆似たような状況解釈が行われるのかという点、そして、日本人だったらある状況に対し当然適切だと考えられる、ある一定の対応があるのか、という点である。この二点が、事前に行った学習者との話し合いで確認された。

3.1 活動の概要

活動対象のグループは、マンチェスター大学日本語学科に在籍し、半年あるいは一年の日本留学を終えた四年生のうち、選択科目として履修している「ビジネス日本語コース」の学習者8名である。前期授業全22時間中3時間（2016年11-12月実施のコマ）がケース学習の活動に当てられた。全体のレベルは日本語能力試験N2以上で、卒業までにCEFR C1到達を目標としている。日本人学生を招く前に、二時間学習者だけでケース学習を実施し、そのうちの一回は日本人学生を招いた際の活動と同じ内容のケースを扱った。そこでは、学習者の考えをより適切な日本語で表現できるように教師が調整したり、学習者によるケースの状況解釈、解決策について全体で確認したりした。その後、日本人学生と活動をするに当たって、どんなことを期待するのか、全体で話し合いを行いながら学習者の考えを確認した。ケース学習の活動に参加した日本人学生は、交換留学制度で在籍の学生、及び正規学生として在籍の日本人学生計8名である。本コースの学習者を含め、全員正規就労経験はなかった。活動は50分で、最初に学習者2名、日本人学生2名、計4名のグループで話し合いを行い、それから全体で意見交換を行った。

3.2 活動により観察された参加者の行動

日本人学生を招くことによって顕著に現れた協働活動の差異は、お互いの意見への関心の高さである。また日本人学生同士のやり取りとして観察されたのは、日本人を二人組にしてグループを組ませたせいもあるのか、相手に確認を取りながら、断定を避ける曖昧表現が頻出していた様子が窺えた。例えば、「私は・・・と思うんだけど、そうだよね?」、「ここは・・・ということだよねえ」などという文末表現が度々聞こえていた。それによって、学習者は「日本人学生もよくわからないようだ」という感想を発していた。

3.3 ケースに対する解釈や解決策

日本人学生を招いての協働活動を行っても、変わらなかった点がある。それはケースのコンフリクトに対する解釈である。しかし、話し合いの内容が登場人物の人物像や、コンフリクトが起こった要因に対する解釈にうつると、幅広い意見が出、日本人学生間でも状況の捉え方に差異が見られた。例えば、言い訳を並べたてないで潔く謝りなさいと強い言葉を投げた田中先生の人物像が、男性と女性、そして中年と若年の間で異なる解釈がされた。また、田中先生が強い言葉を発した原因に関しては、学習者間の活動で挙げられてい

た解釈と同じである、エレナの謝罪の仕方が日本の慣習と違ったからという解釈だけでなく、エレナが不注意で二週間も所持していた出席簿が、日本の学校でどんなに大切なものかという認識不足が原因だという指摘もあった。また授業を行った筆者も考えが及ばなかったことだが、「叱って育てる」という行為がまだ中年の世代では当たり前に思われているから、という指摘もあり、明らかに学習者だけで行った活動よりも幅広い解釈が出た。この活動によって、学習者が様々な意見に触れる事ができたと同時に、日本人学生間でも解釈に差異があることへの気付きが得られたことが、活動後の感想からわかった。

4 留学の部におけるまとめ

今回、日本語のレベルの点でも、ケースのコンフリクトに関する知識の有無に関しても相違のある二つの機関で行ったケース学習の活動を報告した。日本人学生が参加することで、やはり協働活動が活発になり、気付きや視点がより多様になることが確認された。参加者それぞれが、主に自分の経験や感覚をもとにケースの状況解釈を行っている様子が観察され、それぞれの発話に耳を傾け理解することが、言語学習のみならず個人の相互理解にもつながっていくと感じた。また、日本人学生の意見により教師が気付きを得た場面も複数観察され、教室内に教師以外の日本人がいることの利点が感じられた。

言い換えれば、教室内での立場、社会的な経験、国籍や文化の面でのアイデンティティなどが多様であればあるほど、視点も多様化し、パワーバランスの問題も軽減され発言がしやすくなると考えられるのではないだろうか。

今後の課題として、参加者がケースの状況分析をする際に表出していた、その国独特の社会慣習的要素のケース活動への関わり、及び日本人学生同士の解釈の摺合せなどについても調査し、今後の活動に役立てたい。

注.

¹ 参考文献参照

² 参加したグルノーブル大学所属学生にはフランス出身でない者も含まれる。FH1 フランス人男子学生。日本留学、および日本での企業研修の経験あり。 FH2 フランス人男子学生。日本留学の経験あり。SF スロヴァキア人女子学生。日本滞在の経験なし。

³ 収集したデータは文字化し、データごとに1からターン番号をつけて記した。紙面の都合上中略がある場合も元のデータのターン番号をそのまま使用した。文字化する際に使用した表記上の記号は以下の通り。/ 短いポーズ、hh 笑い、↑ 上昇イントネーション、↓ 下降イントネーション、だね 発話の重なり、じ・ 自己修正のためのごく短い発話の切れ目、ん：長く伸ばされた音、＝ 前の発話に続けて間隔をおかずにされた発話、《 》フランス語の発話を筆者が日本語に訳した部分

発表3. ビジネスコミュニケーションのためのケース学習

—社会人へのケース学習の応用—

栗崎 由子（スイス・Euro-Japan Dynamics 代表）

辻井 さとみ（ポルトガル・ポルト大学）

要旨

本報告は、2016年7月のアルザス研修のテーマである日本語によるビジネスコミュニケーション教育の手法として開発された「ケース学習」を、日本語教育という枠組みから離れ、日本のビジネス文化の理解や、ダイバーシティ意識を養うための研修に応用した結果や、そこから得られた知見と、今後の課題を報告し、参加者の議論に供する。

【キーワード】 ケース学習、異文化コミュニケーション、アイデンティティの認識、KWL チャート

Keywords: case-based approach, cross-cultural communication, recognition of identity, KWL chart

1 ポルトガルとスイスの企業研修におけるケース学習の応用

ケース学習は、ビジネスの場に必要な日本語の学習と異文化コミュニケーションとの二つの異なる領域で重要な問題提起をしている。報告者は、日本語教育という目的以外にもこの手法は非常に有用と考え、ビジネスや大学教育の場でケースを実践した。

本報告では、スイス企業、ポルトガルのホテルで実践した報告をもとに、ケース学習の有用性を検証する。目的も参加者のプロフィールも異なる場で何度かケース学習を用いたが、どの場においても、ケース学習の使用は概ね有効であった。社会人の部では学習対象者の日本語学習経験がゼロであり、時間の制約もあったため、簡略化した英訳ケース、タスクシートを用い、授業を行った。

1.1 ポルトガル企業における研修

ポルトガルでは、ホテルの日本料理レストランの新規開店に伴い、従業員に対する日本文化トレーニングの一環として、ケース学習を使用した。学習者は、ポルトガル人、カーボ・ヴェルデ人、イタリア人、ネパール人の男女混合10名である。10名とも日本語学習の経験はないが、日本文化に対する知識が多少ある学習者も数名いた。トレーニングコース自体は32時間であったが、そのうちの2時間のみをケース学習に使用し、ケースは国際交流基金パリ文化会館（2016）の「ケース集」より「根回しは必要？」を英訳、多少簡略化し、英訳のタスクシートとともに使用した。

授業では、まず、2グループに分かれてグループごとに討論し、その後全体討論という形式をとった。学習者は国籍、年齢層も多様なグループだったため、さまざまな意見がでて活発な意見交換ができていた。しかし、媒介語である英語能力の差や性格の違いなどにより、一部の学習者がいつも討論をリードするというような場面も見受けられた。考え方の違いに関しては、国の慣習や文化による違いというよりも、個人の考え方の違いによるものが大きいように思われた。慣習や文化は国によって異なり、基本的には、人々の考え方もそれをもとに形成されられると思われるが、グローバル化が進み、情報があふれている現代社会においては、それぞれの国という枠組みを越えて、個人の考えを表現することの重

要性が増加してきているようで興味深い。

評価に関しては、時間の制約があったため、KWL チャート（教材を効果的に読ませるために考案された教育の手法、表に What I know, What I want to know, What I learnt を書きこませる）は特に使用せず、ケース学習自体の評価は行わなかったが、32 時間のコース終了後にコース全体の評価は行った。社会人の場合、内省や評価を行うことの意義については、社会人は研修後に即実践の場があり、実際の職場で内省を行うことができるので、研修中にあえて内省の必要はないという意見がある。しかし、実際に文字にすることにより、さらに深く考察できるという観点から言えば、研修中の振り返りは社会人にとっても有効ではないかと考えられる。

成果としては、学習者から、実際の場面を疑似体験できる、異なる観点から客観的に物事を見ることができる、グループ討論による討論が活性化できる、などがあげられた。ヨーロッパにいながら、日本の社会構造をケースを通して観察、体験できることは、特に大きな意義があるように思われる。問題点は、英訳によるニュアンスの変化、英訳のための教師の労力、授業で用いる言語の学習者のレベル差などがあげられるが、最も問題になるのは教師のファシリテーターとしての役割である。学習者からでうる意見を想定し、それにどのように対処するかという授業前の準備、授業内での討論にどこまで介入するかなどを考慮する必要がある。教師が自分の意見を押し付けたりすることがないように十分に注意しなければならないが、討論を正しい方向に導く必要性がある。学習者が自身で解答を見出すことができるよう、方向付けをしてあげることが、教師の最も重要な役割の一つであろう。

また、ケース学習を通して、学習者が異文化を越えたアイデンティティを認識できるように導くことが教師としての役割でもある。ここで述べるアイデンティティとは、国籍や人種ということではなく、社会の中での個人の立場ということである。社会の中で、自身の立場を知り、自分を取り巻く人々や環境とどのように接点を持ち、どのように対応していけば、コンフリクトが軽減されるのかを認識することは、ビジネスコミュニケーションに不可欠のものである。

ケース学習は異文化理解を深めるための教材としてその本質に素晴らしい汎用性を持っている。しかし企業研修や、外国での使用など、日本語教育以外の目的に役立てるためにいくつかの工夫や変更が必要となることが経験からわかった。本報告を通じて、その知見を共有し、ケース学習という手法のさらなる充実、発展に役立てたい。

1.2 スイス企業における研修

この章ではスイスの企業、U 社で行った研修の中でケース学習を用いた例について述べる。なお筆者は異文化マネジメントのコンサルタントであり日本語教師ではない。しかしケース学習は日本語学習を目的としない場合にも有益なことがわかった。

1.2.1 研修の背景

U 社は移動体通信に必要な独自の技術を開発し、その製品を日本を含む多くの市場に広く販売している。チューリヒ工科大学の出身者が設立した会社で若々しい社風を誇っている。

同社では最近日本のクライアントと理解不可能な事件が持ち上がった。それを契機に日本のビジネス文化研修の必要性を社長が強く感じたことから日本のビジネス文化を得意と

するコンサルタント（筆者）に研修が依頼された。

コンサルタントは社内関係者へのヒアリングを行なった結果から、研修目的を日本のビジネス文化を深く理解すること、それに基づいて実際のビジネス場面での問題解決能力を養うことの二点とした。

研修参加者は約 20 名、男性のみで、国籍はスイス、フィンランド、イタリア、英国など広く南北欧州にまたがる。担当業務は上級経営者、研究開発、カスタマーサポートから営業まで多岐に亘る。女性の参加者や欧州以外の出身者がいない点で同質的な集団と言える。

参加者の中には日本への出張経験の多いものもあったが、全員日本語学習経験は無いが、あってもごくわずかと思われた。

1.2.2 研修の概要

研修時間は全部で 4.5 時間だった。コンサルタントは丸 1 日の研修を提案したが、クライアントの要望で時間を半分にせざるを得なかった。

研修では、1) 国際ビジネスで文化が重要な役割を果たす理由、2) 日本のビジネス文化とその背景の概要の説明をし、その上で、頭で学んだ知識を定着させ、応用する能力を身に付けるためケース学習を行なった。

研修時間内にケース学習のために 95 分かけた。ケースは U 社の抱える問題に適合するよう、前出のケース集より「潔く謝る？」と近藤他（2013）より「変更はできません」の 2 例を選んだ。また KWL チャートを使用し、参加者に研修後の内省を促した。

時間節約のため研修参加者にケースを事前配布し、読んでくるよう人事部長から連絡して貰ったがこれは目論見が外れた。半数以上の受講者が読んでいなかったのだ。ケースを研修室に持参しない者も 10 名弱いた。

クライアントが短い研修時間を希望するため事前にケースを配付したが、多くの参加者が読んでこないことは企業研修に共通の問題と思われる。学業と違いビジネスは日々動く。そのため勉強のためにモノを読んで考えるという習慣自体が弱いのかかもしれない。

ケースとタスクシートの英訳は筆者が行った。その際、受講者の理解を助けるため本質的な点を損なわない程度にケースの一部を変更した。例えば、ケースの中にある秋葉原という地名を除く（受講者は秋葉原を知らない、またこの地名を出すことにはケースの本質に関連がない）、登場人物の職場を参加者の会社に合わせ、学校から IT 企業に変更した、等の点である。

授業構成は、事前に KWL チャートを記入し、ケースを読む→ 4-5 人のグループで討論する→ 全体で討論する→ 振り返りを行う、というものである。

ケース学習には参加者は概ね真剣に取り組んだ。ケースを読んでこない者の多いグループでは議論は不活発だったがこれは当然である。

2 社会人研修の結果

2.1 授業の成果

ケースに付随した質問への回答、それについての全体での議論の様子を観察すると、参加者はビジネス場面での日本人の反応とその理由を体感し、深く理解できたと思われる。これは知識を越えた理解であり、ここまで理解が進むとビジネスへの応用が可能になる。このような成果は、ケース学習に織り込まれたグループ討論のダイナミクスの働きと言え

よう。

受講者からは日本のビジネス文化を良く理解できた、日本人とのコミュニケーションのコツがわかったとの評価があった。

上記に述べた評価は研修全体についての評価だが、議論の様子から考えてそこにはケース学習が大いに貢献したと思われる。

自社内で起きている問題をケースに取り上げて欲しいとの声もあったが、この点はケース学習の範疇を超え、企業内で解決すべき課題であろう。

2.2 講師の気付き

① ケース学習の日本語学習を越えた汎用的価値

コンサルタントは同じケースを日本でも社会人を対象のセミナーに使用した（企業内研修ではないことに注意されたい）。参加者は日本人のみであった。

この場合でも受講者はケースの考察とグループ討議を通じてものの考え方の異なる相手について考察を深めた。その結果、ケース学習は実施する国に関係なく、また日本語習得の目的が無くても、他者理解一般を深めるために役立つことがわかった。つまりケース学習には文化を越えて仕事を進める能力を高めるために汎用的価値があると言える。

② 受講者のケース理解を助けるコツ

U社の場合ケースの場面設定を研修参加者の職場と同業種に変更したので、ケースを自分に引き付けて考えることができた。これはケース自体の理解を助けるために有効だったと思われる。

③ KWL チャート

受講者が自分の学習効果を確認するために非常に有効だった

④ 日本のビジネス文化についての背景説明は有益

ケース学習の前に文化のコンテクスト一般についての知識を与える方が受講者の考える手がかりが増えて学習効果が上がると思われる。今回は既に日本と仕事をしている企業だったため、このような背景説明は普段日本の同僚や顧客に対して漠然と感じている疑問や違和感を解き明かすために役だった。これで異文化の人々と仕事をするストレスレベルが下がったと思われる。

3 今後の課題

① ケースの英訳版の必要性

ケースの英訳には大変労力の必要なことがわかった。これは英訳の問題と言うよりはむしろ、日本について知識のほとんど無い外国人向けに、ケースの理解に必要な社会背景までも限られた字数で記述しなければならないことからくる。単に英訳しただけでは理解されない箇所があるのでそこに工夫が必要である。

例えば今回使わなかったが、あるケースにインド人ディレクターが日本人クライアントの通訳をする場面が出てくる。これはヨーロッパでは理解されない。ディレクターと通訳とは別の仕事でありディレクターが通訳を兼ねることはヨーロッパ人にとってはあり得ないからである。このようにケースの本質に関係ない箇所で受講者が躓くのを避けるためにも、定番となるような英語訳の出版が強く望まれる。

② 時間のジレンマ

企業研修は時間の制約がきびしく事前に課題を読む時間や、研修中に話し合いや振り返り（内省）を行う時間を充分とれないことが多い。しかし事前課題を出さないと、長い研修時間が必要となる。また振り返りの時間こそ、知識を深い理解に変えるために必要なのだ。他方、クライアントはできるだけ短い研修を望むという現実がある。短時間でどうやってケース学習の効果を上げるか？これは研修講師にとり大きなジレンマだ。

③ 研修成果の評価

社会人の場合、ケース学習単体の評価でなく、ビジネス文化を知った上で日本人と仕事を進めていけるか、どの程度改善されたかが評価のポイントとなる。そのような場合、何を評価の基準にすればよいのだろうか？今後の検討課題である。

<参考文献・URL>

国際交流基金パリ文化会館（2016）「2016 年度欧州日本語教育研修会ケース集～ビジネスコミュニケーション教育のリソース作成の試み～」.

<https://sites.google.com/site/nihongomcjp/home/kenshuu/autre/alsace>（2018 年 1 月 31 日）

近藤彩（1998）「ビジネス上の接触場面における問題点に関する研究－外国人ビジネス関係者を対象として」,『日本語教育』98 号.

近藤彩・金孝卿（2010）「ケース活動における学びの実態－ビジネス上のコンフリクトの教材化に向けて－」,『日本言語文化研究会論集』第 6 号.

近藤彩（編著）,金孝卿・ムグダヤルディー・福永由佳・池田玲子（著）（2013）『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習－職場のダイバーシティで学び合う（教材編）』ココ出版.

近藤彩（編著）,金孝卿・池田玲子（著）（2015）『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習－職場のダイバーシティで学び合う（解説編）』ココ出版.

Feedback on Case-based approach to teaching Business Communications

Kumi CASEY

Newcastle University

Reiko SUHARA

University of Bonn

Setsuyo KONAMI

Rotterdam Business School

Yasuko TAKEUCHI

University of Grenoble Alpes

Nozomi YAMAGUCHI

Manchester University

Satomi TSUJII

University of Porto

Yoshiko KURISAKI

Euro-Japan Dynamics

Kyoko KHOSLA

Amsterdam School of International Business

Abstract

This report is a feedback on the experiences of introducing of Case-based approach teaching for Business classes, in European countries and Japan, by participants who attended the workshop on “Human Resource Development & Business Communications in Alsace in 2016. After the workshop implemented the Case-based approach to teaching Business Communications.

Cases introduced were real life situations reflecting the misunderstandings arising out of cultural differences, incomplete information, time constraint pressures, conflicting goals and the like. The following 3 points were specially emphasized in the case based approach.

- 1) Learning Business Japanese vocabulary only is not enough. Focus needs to be on how to deal with problematic situations.
- 2) Immersing the students into real business situations.
- 3) Case based approach stimulate students’ thinking and encourage discussion.

Presumably The Case-based approach to teaching, teaches the students not only Business Japanese language but also how to deal with the problematic situations through discussion. By doing so, students listen to each other’s opinions with/without Japanese language. In our report, we provide details of this approach to teaching we designed based on Case-based approach. We also provide information regarding what we learned from our efforts as well as commonality and difficulties in outcome.

Report 1

Case-based approach for Business Communication:

Application to Japanese language class at Higher Education (HE) institutions

Kumi CASEY

Newcastle University

Reiko SUHARA

University of Bonn

Setsuyo KONAMI

Rotterdam Business School

Kyoko Khosla

Amsterdam School of International Business

Abstract

This is a report on Case-based approach adopted in Japanese language classes in Europe. Based on the teachers' reflective logs, our report will examine the issues that we have encountered during the seminar and will make suggestions on how to improve them. The backgrounds of the students were diverse, such as nationality and experience of studying abroad and/or internships. Therefore, teachers set different aims to suit their own students, depending on their cultural knowledge of the Japanese society. However, they had the common direction in their teaching, which was to help the students to improve their Japanese language skills by encouraging them to discuss corporate and business culture, individual perception of work and personal values. The target Japanese language level was intermediate-advanced and above, but one of the teachers applied to a lower level class with some additional support. The teachers' reflective logs have revealed the following issues. 1) Imbalance in student contributions to the class discussion 2) Similar cultural backgrounds of students resulted in a lack of diversity in their interpretation of the case. 3) Difficulties in assessing students purely on the basis of Japanese language, eliminating factors such as experiences of a year study abroad / internships.

Report 2

Case-based approach for business communication:

Application to a blended class of Japanese language learners and Japanese (exchange) students.

Yasuko TAKEUCHI

University of Grenoble Alpes

Nozomi YAMAGUCHI

Manchester University

Abstract

This report outlines the attempt to conduct another 'case-based approach' introduced (Kondoh and Kim 2010) to Japanese language classes in some universities in Europe. We focus on the activities to a blended class of Japanese language learners and Japanese (exchange) students and discuss their understanding on cases and language behaviors.

Report 3

Case-based approach for business communication:

Application to training and a class beyond Japanese language studies

Satomi TSUJII

University of Porto

Yoshiko KURISAKI

Euro-Japan Dynamics

Abstract

This report is intended to provide the results and insights obtained from the use of the case-based approach (Kondoh and Kim 2010) for the training of Japanese business culture and diversity mind set, *outside* its original purpose of the Japanese language education for business communication in Japan.

Case-based approach is the process of following the activities on the materials, which are based on the fact (conflicts at work) that participants (learners) should reach solutions while adjusting and discussing the questions collaboratively, sometimes considering them through pseudo experiences, and reflecting on ones' self about the process. (Kondoh and Kim 2010)

1+2 APPROACH: Teaching Young Japanese Learners in Scottish Primary Education

IORI, Isao (Hitotsubashi University),
MATSUMOTO-STURT, Yoko (University of Edinburgh),
ROBERTSON, Ann (East Lothian Council, Scotland)

Abstract

We focus on the Japanese language provision in Scottish primary education, with its 1 + 2 approach. The first paper (Roberson) gives an overview of Scottish Education, focusing on Languages policy, qualifications and development, and national priorities, and discusses approaches to developing Japanese as a second additional language (L3). The second paper (Matsumoto-Sturt) focuses on Scotland's Curriculum for Excellence (CfE), and we will pay particular attention to its impact on curriculum design and accompanying learning and teaching package development. The third paper (Iori) argues for *Yasashii Nihongo* (Easy Japanese) as a key concept for a sustainable multicultural society in Japan. Drawing on the framework of *Yasashii Nihongo* for JSL children, we will consider how far this is possible for JFL (Japanese as a foreign language) children in Scotland and beyond.

Keywords: Japanese (JFL) for young learners, Scotland, Curriculum for Excellence, 1+2 Approach, *Yasashii Nihongo*

【キーワード】年少者向け日本語教育、国定教育政策＜Curriculum for Excellence (CfE)＞、言語政策＜1+2 Approach＞、〈やさしい日本語〉

[Paper-1]

Ichi + Ni = Japanese? Developing Japanese in the Scottish context

ROBERTSON, Ann
East Lothian Council, Scotland

Abstract

The Scottish Government 1+2 Languages policy has seen the integration of 1, 2 and increasingly 3 additional languages into and across Scottish primary schools from the Early years upwards. This ongoing transformational change has seen extensive teacher training, resource development and partnership collaborations as teachers develop their skills and schools grow and adapt to deliver the policy. Now, at the mid-way point of the policy implementation, what unique role can Japanese have as schools seek to raise attainment across learning, improve literacy, numeracy and health and well-being, close the poverty gap and develop employability? How do we develop Japanese as an L3 or L4 language in schools and support staff to develop their skills? This paper will share feedback from practitioners, officers and education leaders in Scotland and explore the challenges and

opportunities which lie ahead in the development of Japanese learning for young Scottish learners

Keywords: 1+2 Languages, Japanese, Curriculum for Excellence (CfE), Scotland, education

【キーワード】 言語政策<1+2 Approach>、日本語、国定教育政策<Curriculum for Excellence (CfE)>、スコットランド初等教育

1 1+2 Languages Policy Development in Scottish schools

The 2011 Scottish Government Languages Working Group report, ‘Language Learning in Scotland A 1+2 Approach’ produced 35 recommendations for Scottish Local Authorities, schools and further and higher education institutions to meet the manifesto commitment which stated that: ‘We will introduce a norm for language learning in schools based on the European Union 1 + 2 model - that is we will create the conditions in which every child will learn two languages in addition to their own mother tongue. This will be rolled out over two Parliaments, and will create a new model for language acquisition in Scotland’ (Scottish Government manifesto commitment, 2011). To support this development, £21.2 million of Scottish Government funding has been allocated of since 2013 to present date. A national Languages Strategic Implementation Group was also convened in May 2013 to oversee and facilitate the implementation of the recommendations. Further Scottish Government support is provided by the Scotland’s National Centre for Languages (SCILT) and the national schools education agency, Education Scotland.

2 1+2 Languages Development – Primary Languages and L3

The Scottish Government Languages Working Group makes a number of recommendations for primary schools which have required significant change and development in their approaches to language learning since 2011. L2 languages, those being taught from primary 1 (P1) onwards, are usually one of French, Spanish or Scottish Gaelic, with French being the most common. This language is expected to be embedded in all aspects of classroom practice and taught by the classroom teacher as part of their daily learning and teaching development. L2 learning should provide continuous progression into secondary schools and onto accreditation at later stages. In terms of progress with implementation, the ADES 1+2 evaluation report states that, ‘31 Local Authority submissions (those submitted by September 2015) state that they are on track for implementation of a first additional language (L2) from P1 to P7 by 2020’ (ADES, 2016).

The point of introduction of the L3 language can be decided by schools and Local Authorities but should be ‘no later than P5’ (Scottish Government Languages Working Group, 2011). L3 development is distinct in that it is characterised by a degree of flexibility and is designed to enhance language learning by exploring transferable skills and links between languages. It does not necessarily need to provide progressive routes to accreditation, although the guidance states that this would be preferable. ‘There is no expectation that the secondary school offer the same L3 as was studied at the primary stages, although this would be ideal’ (Education Scotland, 2017). The policy

affords, therefore, a large degree of flexibility in the both L3 language choice and its curricular structure and organisation.

The sample languages identified from the ADES 1+2 evaluation report lists Spanish, German, French, Mandarin, Gaelic, British Sign Language, Italian, Scots, Latin, Polish, Russian, Urdu, Arabic and Makaton as they languages reported to be in development by Local Authorities. Japanese was not identified at the point of the survey taking place (March 2016). Three potential approaches, are outlined in detail in the 2017 updated L3 guidance from Education Scotland. These are:

- The same additional language taught over the whole of P5 to P7 through a regular slot each week
- A different L3 each year, to fit in with the resources available locally at that time or the themes being delivered.’
- ‘An additional language introduced as part of an interdisciplinary (IDL) project over a number of weeks.’ (Education Scotland, 2017)

This offers an opportunity to engage with a wider range of languages beyond those which are part of the secondary school accredited suite of languages and allows schools to engage with the language of interest to and or spoken by their learners. It also provides sufficient flexibility for 1+2 to become 1+3, 1+4 or 1+5 with multiple language learning experiences being developed in both primary and secondary schools. There are currently schools where these multiple language learning experiences are being developed, so for example two European languages (e.g. French and Spanish) plus Japanese.

In terms of progress with L3 development, the ADES report states that: ‘While plans for implementation of the second additional language (L3) are at varying stages across the country; almost all local authorities are confident that the 2020 deadline will be met’ (ADES, 2016). Main aspects of development for both L2 and L3 include: (1) Staff development, particularly in language skills, (2) Learning and teaching resource development, (3) Partnerships, (4) Engagement with native speakers, and (5) Communications.

3 Development of Japanese Language Learning in Scotland

3.1 Progress to date

Japanese education networks are beginning to develop in Scotland including the Japan Language Group Scotland with representation from the Consulate General of Japan in Edinburgh, national agencies, schools, higher education, and national partners. Further to this, in February 2017, a group of 20 educational leaders including local authority officers, head teachers and teachers attended a one-week educational engagement visit to Japan organised and supported by the Japan Foundation. This has enabled the creation of a network of education leaders and teachers across Scotland, with an interest and enthusiasm for developing Japanese in their schools and with a first-hand experience of Japan and Japanese culture. This network has enabled sharing practice between regions, developing partnerships and sharing new and information about developing Japanese in schools. Japanese is being developed to some extent in 8 out of 32 local authorities in Scotland. Most notably, progress has been made in City of Edinburgh and in Orkney. In Orkney, there has been development of

Japanese language in schools arising from renewables industry business links. This has led to school partnerships being established with reciprocal visits Orcadian and Japanese school students and a sharing of cultural and language. Reflecting this growing interest, events have taken place in Scotland designed to promote engagement in Japanese language culture such as young JFL conferences, cultural events and teacher network events.

Japanese is now offered at 8 of the 15 Scottish universities. In 2017, the University of Edinburgh has led the development of the *Japanese for Young Learners project* (Matsumoto-Sturt & Robertson, 2017) which has focused on the development and trialling of Japanese learning and teaching materials and pedagogical approaches specifically for the purposes of the Scottish curriculum and context. This project has produced a range of learning materials designed to support classroom development of Japanese and to support teacher development. They have been shared with schools across Scotland and developed in line with wider 1+2 Languages approaches designed to support teachers with limited language knowledge to engage with and facilitate language learning in their classrooms. Approaches were piloted in partnership with an Edinburgh primary school who also hosted a short introduction to Japanese course for secondary and primary teachers. The project hosted a conference attended by a range of key stakeholders including teachers, school leaders, local authority officers and national partners. The above developments indicate that Japanese language and culture in Scottish schools is beginning to develop and establish networks, developing in both secondary and primary schools, sharing of learning and teaching materials, teacher development opportunities and partnerships.

4 What next for Japanese?

4.1 What next for Japanese? Opportunities for development in the Scottish context

L3 development within 1+2 Languages creates an opportunity for Japanese in Scottish primary and secondary schools. This was reflected in teachers and education leaders' answers when asked about the opportunities for developing Japanese in their schools: 'In primary and secondary as add-ones to being with and then increasingly reaching more learners once an interest has been developed' (*Japanese for Young Learners Project*, *ibid.*, 2017).

Nationally, literacy and numeracy attainment are priorities for school improvement given recent decline or no improvement in performance according to both the Scottish Survey of Literacy and Numeracy (SSLN) (Scottish Government, 2016) and the international PISA data (Scottish Government, 2016). Given the nature of Japanese literacy, it is perhaps worth exploring its potential impact further. Engaging with a visual writing system which is syllabic has the potential provide learners with a "flipped" or alternative experience of reading and writing. It is interesting to consider what the opportunities are in for this in terms of improvement in attainment but also in improving literacy and language confidence and cognitive development (Harwood, 2007). Furthermore, learning to recognise kana and match characters to sounds can lend itself to visual activities and interactive game playing. This provides opportunities to explore pedagogical approaches synonymous with CfE (e.g. collaborative and active learning) and poses questions around the potential positive impact on learner engagement and confidence. Similarly, with numeracy, Japanese presents opportunities to explore other approaches to numeracy and number systems and to provide

young people with an opportunity to, again, have an alternate experience of learning, achieving and attaining. When we compare the regular and predictable nature of Japanese counting systems with the more complex and irregular English system (Cankaya, LeFevre, Sowinski, 2012) it again presents questions around the potential impact on supporting young learner's numeracy development. This also creates opportunities to engage with Japan numeracy pedagogy and to explore practice which according to the latest TIMMS data (TIMMS, 2015) contributes to one of the highest numeracy attainment rate in the world.

Elsewhere in the curriculum, Japanese culture presents a broad range of opportunities for Scottish curriculum development across aspects of Curriculum for Excellence (CfE) such as Health & Wellbeing, Interdisciplinary Learning and Global Citizenship. Themes such as Japanese food, family and school in Japan, martial arts, origami, fashion, religion and beliefs and earth forces all provide Scottish schools with a rich range of engaging learning themes. Furthermore, upcoming sporting events such as the 2020 Tokyo Olympics and the 2019 Rugby World Cup create an immediate opportunity to develop current and relevant learning.

Anecdotal feedback from schools is indicating that young people are engaging with Japanese language and culture, often out with school and in their own time. Teachers have pointed to young people learning Japanese using online videos such as Youtube and engaging with Japanese youth culture such as J-pop, anime and manga. This poses interesting questions around the possibilities of autonomous language learning. Do schools have a possible role in developing, supporting and facilitating this kind of learning and if so how? What is the possible impact on learner choice, engagement and attainment? Furthermore, this presents an exciting opportunity to engage with student voice and to learn from our young people about how and what they are learning out-with school and curriculum contexts.

In terms of the employability agenda, according to Scottish Government data, 'there are 85 businesses in Scotland who have parent companies registered in Japan, with 210 local sites employing 6,250 and a turnover of £1.489bn This represents an increase of 520 local employees on 2015 figures and an additional £187m Scottish turnover' (Scottish Government, ONS, 2016). The Developing Scotland's Young Workforce (DYW, Education Scotland, 2014) agenda requires Scottish schools to consider employability as part of curriculum planning and so the presence of Japanese business and industry in Scotland offers opportunities to create employer and economic links and partnerships. These businesses, which are listed by Scottish Development International as largely being from STEM industries (e.g. renewables, electronics, digital health, life sciences, biotechnology) and food and drink (e.g. whisky, seafoods) have the potential to provide real, local employment opportunities linked to Japanese language. The Orcadian-Japanese example provides a possible model for linking industry, STEM subjects, language and inter-cultural exchange. Considering exports, Scottish Government export data shows that food and drink sales to Japan reached £98.7 million in 2015, up 9% from the £90.3 million in 2014. Whisky sales alone accounted for 77% of this total (Scottish Government, 2017). Through evidence gathered as part of the *Japanese for Young Learners Project* (Matsumoto-Sturt & Robertson, 2017), teachers also cited employability as an opportunity for Japanese development in Scotland*

- 'Opening young people/children's opportunities to explore the language and country, possibly leading to career opportunities in the future.'

- ‘Diversification of languages and deepening awareness of other cultures. Enhancing skills for the world of work’ (ibid., 2017)

There are also opportunities to further develop cultural links with Japan and to build on existing and developing partnerships for example through the JET programme, university student partnership programmes and partner links with schools. The Japan Foundation are active in Scotland and offer school support programmes, staff development, learning and teaching resources and funding opportunities for schools. SCILT also offer support to schools and have established business partnership programmes such as Business Branches and Business Language Ambassadors, which have the potential to extend to Japanese firms.

Improving access to digital technology for all learners is one of 4 key objectives set out in the Scottish Government Digital Learning and Teaching Strategy (2016). This development of ICT in Scotland is already well-established, with example of schools where learners have access to a personal device e.g. I-Pad, which is provided by the school. Other schools have a Bring Your Own Device (BYOD) policy where learners are encouraged to bring tablets or laptops to school for the purposes of enhancing their learning and enabling engagement with ICT. These approaches offer an opportunity to develop language learning, develop partnerships and engage with the wide range of online learning materials available in Japanese.

4.2 What next for Japanese? Considerations for future development

Some key considerations in developing Japanese in the Scottish context can be summarised below:

- In Scotland, there are established and developing Japanese networks but no one single dedicated strategy for supporting and driving development. A strategic plan for national development of Japanese could support local authorities, schools and teachers to develop Japanese learning.
- Responsibility for the delivery of language learning at classroom levels sits with the primary teacher. To support staff development and upskilling in new language, local authorities have provided local training opportunities and encouraged and supported access to development funding. Learning and teaching development has focussed on highly supportive materials which are designed to support teachers both in terms of pedagogical approaches and with language through modelling and audio files to support accuracy in pronunciation.
- The geography of Scotland can present challenges in supporting staff training and development for remoter regions. How do we create solutions which meet the needs for Scotland as a whole? What role can networks and partners play in supporting this development and where does the strategic leadership sit?
- Accreditation remains a key consideration as there are currently no Scottish qualifications available for learners of Japanese, with no plans for development. How do we ensure that we provide meaningful experiences of Japanese for young people and what are the opportunities to provide accreditation at later stages, for those who require it?

5 Conclusions

1+2 Languages L3 development offers a unique opportunity for Japanese development in Scotland. The policy offers flexibility and the opportunity to explore languages for a range of reasons. There is an opportunity for further research linking Japanese to the Scottish context, particularly looking at learner engagement, raising attainment and pupil equity. Networks, sharing and development around culture, employability and partnerships provide opportunities for a rich curricular experience linked to the pedagogies, policies and practice of Curriculum for Excellence and key improvement frameworks and priorities. Strategic leadership and planning at a national level could help drive this development and support enhanced communications and professional development. Routes to accreditation for learners remains a key consideration. Further research into learner engagement and autonomous learning of Japanese language and culture could present innovative opportunities for language learning in Scotland.

References

- Association of Directors of Education Scotland. (2016) A Review of Progress in Implementing The 1+2 Language Policy. [ONLINE] Available at: <http://www.gov.scot/Resource/0050/00501993.pdf> (2017.12.19)
- Cankaya, O., LeFevre, J., & Sowinski, C. (2012) The influences of different number languages on numeracy learning. *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (pp. 1-8). London.
- Education Scotland. (2014) Developing the Young Workforce. [ONLINE] Available at: [https://education.gov.scot/scottish-education-system/policy-for-scottish-education/policy-drivers/Developing%20the%20Young%20Workforce%20\(DYW\)](https://education.gov.scot/scottish-education-system/policy-for-scottish-education/policy-drivers/Developing%20the%20Young%20Workforce%20(DYW)) (2017.12.19)
- Education Scotland. (2016) Digital Learning and Teaching Strategy policy for Scottish schools. [ONLINE] Available at: <https://education.gov.scot/scottish-education-system/policy-for-scottish-education/policy-drivers/Digital%20Learning%20and%20Teaching%20Strategy%20for%20Scotland> (2017.12.19)
- Education Scotland. (2017) LANGUAGE LEARNING IN SCOTLAND: A 1+2 APPROACH Further guidance on L3 within the 1+2 policy. [ONLINE] Available at: <https://education.gov.scot/improvement/Documents/modlang12-L3-guidance0917.pdf>. (2017.12.19)
- Harwood, M. (2007) The experience of dyslexic learners of Japanese, University of the West of England.
- Matsumoto-Sturt, Y. and Robertson, A. (2017) Japanese for Young Learners project. [ONLINE] Available at: <https://jylscotland.yolasite.com/> (2017.12.19)
- Scottish Government. (2017) Scottish Survey of Literacy and Numeracy. [ONLINE] Available at: <http://www.gov.scot/Topics/Statistics/Browse/School-Education/SSLN> (2017.12.19)
- Scottish Government. (2017) Programme for International Student Assessment (PISA) 2015: Highlights from Scotland's results [ONLINE] Available at: <http://www.gov.scot/Publications/2016/12/7252>. (2017.12.19)
- TIMSS. (2015) International Maths Results. [ONLINE] Available at: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/timss-2015/mathematics/student-achievement/>. (2017.12.19)

[Paper-2]

**Developing young JFL in the Scottish primary context:
Japanese for Young Learners Project**

MATSUMOTO-STURT, Yoko
University of Edinburgh

Abstract

In this paper, I give an overview of Scotland's new Curriculum for Excellence (CfE) with a focus on the 1+2 Languages Policy. There is an increasing emphasis on cross curricular approaches to teaching and learning in the development of the CfE framework. In other words, this interdisciplinary (IDL) approach involves teaching and learning moving away from traditional subject divides. I will address the impact of IDL approach to the development of Japanese packages for young JFL learners and 1+2 practitioners in the Scottish primary school context.

Keywords: Japanese (JFL) for young learners, 1+2 Approach, Curriculum for Excellence (CfE), interdisciplinary approach

【キーワード】 年少者向け JFL 日本語教育、言語政策＜1+2 Approach＞、国定教育政策＜Curriculum for Excellence (CfE)＞、教科横断型学習

1 Curriculum for Excellence - What is it?

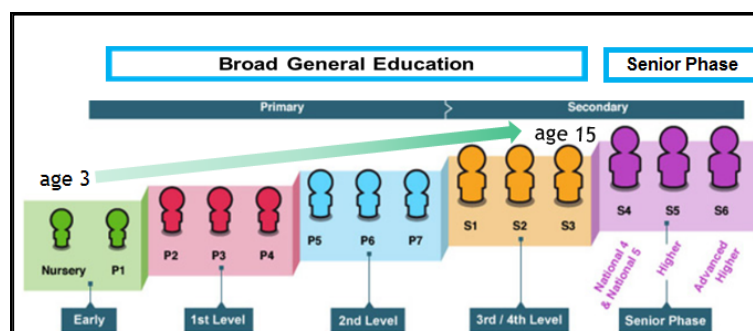
The Curriculum for Excellence (CfE) is the name given to a new national curriculum in Scotland, which was introduced in 2010, for all children and young people (hereafter, young learners) from age 3-18 years at Scottish schools. In a nutshell, CfE refers to a specific programme of change in Scottish education to improve education in Scotland with an aim to raise achievement for all, enabling young learners to develop the skills, knowledge and understanding they need in order to succeed in learning, life and work (Education Scotland, 2008). There have been two key priorities (i.e. aims) for CfE (Education Scotland, 2016) – (1) ensuring the best possible progression in literacy, numeracy and health and wellbeing for every child and young person, and (2) closing the (poverty-related) attainment gap¹.

It is apparent by now that CfE is not a prescriptive curriculum for teachers (i.e. it does not tell teachers what to teach, how to teach or when to teach each subject) as its aim is to provide a coherent framework for young learners in Scotland, and the centre of learning provision is placed on the needs of young learners:

The purpose of the curriculum is to help children and young people to become successful learners, confident individuals, responsible citizens and effective contributors (the four capacities). The framework therefore puts the learner at the centre of the curriculum ('building the curriculum framework: summary', Education Scotland, 2008).

The 'four capacities' define the purpose of CfE, and govern the entire curriculum at five stages of learning (see Figure-1) within the broad general education phase (ages 3-15) and the senior phase (ages 16-18).

Figure 1: ‘Five stages of learning’ in the Scottish education system



(Based on *Scotland's Curriculum for Excellence: An introduction* by BBC, Scotland)

2 Curriculum for Excellence - The curriculum framework

The curriculum framework or the ‘Building the Curriculum’ series includes ‘four contexts for learning’: (1) curriculum areas and subjects, (2) interdisciplinary learning, (3) ethos and life of the school and (4) opportunities for personal achievement. The specified eight curriculum areas are Expressive arts, Health and wellbeing, Languages, Mathematics, Religious and moral education, Sciences, Social studies, and Technologies. Here, we will be concerned with ‘Languages’ at the 2nd level (ages 8-10) of broad general education in the primary context. I shall come back to this point later.

For teachers, there are two resources available for planning learning, teaching and assessment within the framework. First, ‘Experiences and Outcomes’ (Es+Os) - a set of statements on children’s learning within each level, and progression in each curriculum area. Teachers use these to plan learning and to assess progress. Second, ‘Benchmarks’ - Benchmarks are a streamlined set of learning resources and provide a progression framework from First to Fourth levels for Modern Languages. They are designed to support teachers in making professional judgements for each curriculum level.

3 Young JFL in the Scottish context

From this section, our focus shifts to one specific curriculum area of Curriculum for Excellence (CfE), namely, ‘Languages’ in the primary context. The two following sub-sections aim to set up the Japanese provision within a Scottish framework for language learning called ‘Language Learning in Scotland: A 1+2 Approach’, launched in 2012. In the previous paper, Robertson fully discusses the development of the 1+2 language policy in Scottish schools. She establishes how two different routes of L2 (foreign language 1) and L3 (foreign language 2) could be taken up by schools, and she concludes that ‘L3 development within 1+2 Languages creates an opportunity for Japanese in Scottish primary and secondary schools.’ I will, therefore, further discuss her concluding remark in the more concrete context of the *Japanese for Young Learners project*.

3.1 Policy into practice

The rationale behind the 1+2 languages policy is to give every child the opportunity to learn two other languages in addition to their mother tongue. The Scottish Government Languages Working Group recommended ‘enhanced partnership working between primary and secondary schools, closer collaboration across all sectors of education, more extensive and more effective use of technology and regular access to native and fluent speakers to stimulate young people’s interest in language learning and other cultures’ (Scottish Government, 2012: 3). Local Authorities in Scotland have been implementing the 1+2 language initiative to all publicly funded schools across Scotland. From 2020, every child in Scotland will be entitled to learn an additional language (L2) from primary one (4-5 years old) onwards, and a second additional language (L3) by primary five (8-9 years old). This entitlement continues until the end of S3 (13-14 years old) in their six years of secondary school.

Unlike the first additional language (L2), L3 can be any language, as L3 is not required to be carried on into secondary school or to be available as a National Qualification thereafter (Glen, 2017). This gives an answer to our first question - how can Japanese be developed as part of the 1+2 language initiative? Accordingly, the direction for the development of Japanese has been set as a second additional language (L3) to be introduced to the 2nd level (from P5, age 8-9) of broad general education in the Scottish primary context. If the number of young Japanese learners across Scotland is on the increase after 2020 as a result of the promotion of Japanese language as a L3 to primary schools, it will be the first step to encourage the necessity of Japanese qualifications such as National Grade, Higher or Advanced Higher to be set up for the senior phase (ages 16-18) in the secondary education in the future. Meanwhile, we need to deal with current problems such as resource issues, pedagogical issues, and operational issues including teacher training.

4 Japanese for Young Learners project

4.1 Setting up the project

In order to tap into key issues for the development of Japanese in the Scottish primary context, I have conducted a pilot study: *Japanese for Young Learners project* at a local primary school in Edinburgh² between February and June in 2017. Work in schools began in February 2017 and a weekly 45 minutes lesson took place for six weeks for two P5 (age 8-9) classes: P5A (N=28, 14 males, 14 females) and P5B (N=27, 16 males, 11 females). This was followed by Teacher CPD (Continuous Professional Development) workshops (n=14) for 6 weeks.

This pilot study was designed with two phases. The first phase aimed to gather experience and insight for developing a young JFL course, understanding learning processes and progression. The second phase was designed to explore approaches to supporting schools and training teachers with zero to very little Japanese language learning background. The rationale behind this part of the pilot study was to see whether it would be possible to establish a pedagogical model of teaching Japanese language and culture while developing teachers’ additional language skills as novice learners. One question is whether there could be any other way of achieving this, such as employing native volunteer teachers. In this regard, other languages such as German and Chinese have successfully established a scheme involving native speakers working in conjunction with class teachers to deliver language lessons to primary school children. However, currently this model could not be considered for Japanese, since there are no qualified Scottish teachers of Japanese working in the field, and there

is not a large enough native Japanese population³ to form an inherited language society like Chinese, Polish and Urdu. As a result, I concluded that there is a lack of Japanese volunteer teachers in Scotland for implementation in 2020. Thus, a six-week ‘Teacher CPD workshops for teachers’ was designed to encourage existing modern foreign language (MFL) teachers to take up Japanese as L3.

4.2 Pilot young JFL class

For my pilot young JFL classes, I teamed up with Ann Robertson (the first author of this paper), who has extensive experience in this field as a 1+2 Languages officer. We started the project by looking at a common thematic syllabus, which is not language specific and is also in accordance with the Benchmarks and progression framework. We also made a list of Japanese-specific language and cultural items to be included in the course package.

In total, we have developed six packages at an introductory level. The outcomes of learning include counting from 1-100 in Japanese and Japanese greetings. P5 children learned the rhythms of spoken Japanese through Japanese tongue twisters and songs, and they starting to read *hiragana* letters using an association method with visual and sound cues. I can confirm that they successfully achieved key First/Second level ‘Experiences and Outcomes’ <Listening and Talking> at the introductory level. In particular, the following three First level Es+Os seem important as they can be used to measure a child’s phonological awareness:

- I explore the patterns and sounds of language through songs and rhymes and show understanding verbally or non-verbally. (MLAN 1-01a)
- I am beginning to explore similarities and differences between sound patterns in different languages through play, rhymes, songs and discussion. (MLAN 1-07a)
- I can use my knowledge about language and pronunciation to ensure that others can understand me when I say familiar words and phrases. (MLAN 1-07b)

Generally speaking, all P5 children (age 8-9, n=55) were actively learning authentic Japanese sounds through songs and rhymes and showed verbal or non-verbal understanding (MLAN 1-01a). They tried to pronounce each word as authentically as possible, and understood that Japanese requires situational judgements, in terms of whether to use polite (e.g. *ohayōgozaimasu*) or plain (e.g. *ohayō*) forms. The children also engaged in paired speaking and short role play activities (MLAN 2-05b). This alone must be seen as a remarkable achievement for two 45 minutes lessons. In addition, some pupils showed strong phonological awareness during lessons. For example, a female pupil asked why she could not hear the vowel /u/ in verbs ending in *desu/masu*. This question demonstrates her understanding that words are made up of small sound units (phonemes), and that she was able to recognize the ending sound in a syllable, and thus understood the phonetic realization of Japanese devoicing in *desu/masu*. Such skills normally indicate a strong reading potential.

4.3 Teacher’s role in young JFL class

During the pilot project, Japanese was well linked to other areas of the curriculum such as Social studies and the Expressive arts, offering an opportunity to develop children’s language skills and their knowledge of Japanese culture. For teachers and their pupils, learning about Japan and Japanese culture became an important part of the project. For example, in each class the teacher made a Japanese corner (see Figure 2) with items and words linked to Japanese language and culture, to

facilitate what children were learning. This whole school approach may be seen as a concrete example of ‘the integration of the language into the life of the school and the rest of the curriculum.’ (Education Scotland, 2015: 5).

Figure 2: Japanese corner



As part of interdisciplinary learning, the willingness of the two class teachers to support lessons was clearly reflected in their teaching materials and in the outcomes of the pupils work. For example, Japanese lessons were linked to themes that were being covered in other class activities, such as ‘expressive art’ and ‘the world around us’, and children were encouraged to consolidate their learning through planned activities. For example, pupils were inspired (see Figure 3) by a work of Hiroshige’s *ukiyo-e* painting and their reproductions of this artwork were on the display during the pilot project.

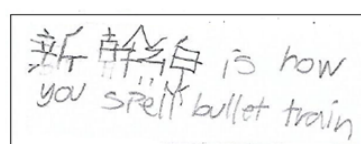
Figure 3: Reproduction of Hiroshige’s artwork ‘Plum Estate, Kameido’



Both class teachers confirmed that they had no prior knowledge of the Japanese language. Yet a class teacher introduced Japanese writing activities to her pupils. The teacher used Japanese themed teaching materials (e.g. ‘Japanese writing Activity sheet’ presenting five kanji 愛・友・幸・竜・命) from the online educational publishing house Twinkl (twinkl.co.uk), along with her own writing activity sheets. I witnessed young JFL learners’ enthusiastic engagement in their Japanese writing activities through their portfolios (see Figure 4).

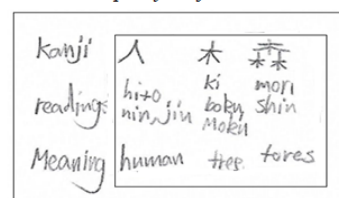
Figure 4: Samples of kanji taken from pupils’ learning portfolio

What is Bullet Train? from Note Taking activity sheet



Written by a male P5 pupil

How do Japanese children learn kanji? Draw a sample of kanji in the box below.



Written by a female P5 pupil

P5 children’s positive attitude and their ability in learning kanji has made me think that I should not completely rely on my existing perceptions of typical JFL learners – many JFL and JSL learners of Japanese from a non-kanji orthographic background consider ‘kanji one of the most

challenging aspects of Japanese learning' (Mori, 2012). However, young JFL learners here do not show reluctance to learn multiple readings of given kanji (see readings of three kanji 人・木・森 in Figure 5) or copying out a visually complex compound kanji 新幹線. Given that literacy is one of the key priorities for CfE (Education Scotland, 2016), such enthusiasm among young JFL learners would make the Japanese presence stand out in terms of having a kanji-kana mixed writing system.

I also noticed that language learning was strongly associated with the development of reading and writing skills in English (L1 for majority of pupils). For example, a teacher used Kids Web Japan (<http://web-japan.org/kidsweb/explore/housing/q1.html>) to create 'Report Writing and Research' activity sheet. For a question - *What is the traditional dress of Japan?*, the teacher wrote a tip (It's under the heading 'Clothes') to guide children to the relevant part of Kids Web Japan. All pupils identified the required information, and many of them just copied the relevant part, and some pupils digested the content and wrote the answer in their own words. Both cases involved children learning punctuation and appropriate vocabulary, and provided handwriting practice. Although Japanese learning must be at the introductory level (Level 1) as L3, such target culture information gathering activities could be achieved with Literacy-related Es+Os at Level 2 – e.g. 'By considering the type of text I am creating, I can select ideas and relevant information, organise these in an appropriate way for my purpose and use suitable vocabulary for my audience. (LIT 2-26a)'

4.4 Pilot 6 week teacher training course

The course was delivered in partnership with the University of Edinburgh and the Japan Foundation, London, and the Edinburgh City Council, between April and June in 2017 for 6 weeks. The aim of the course was for participants to build their confidence and to enjoy teaching Japanese language and culture while developing their additional language skills as learners. Each workshop had two parts: (1) weekly theme learning activities, including preview and evaluation of the Teaching/Learning package (50min), and (2) hands-on Japanese activities - 'Learn by doing!' session (35min). Two additional focus group discussions were organized during the course to improve Japanese teaching/learning materials that had been created for *Japanese for Young Learners project*.

Course description:

The course was designed to introduce a balance of theoretical and practical ideas, and activities were based on pedagogic research in the field of Teaching Japanese as a Foreign Language. The aim of the course is to focus on developing skills and understanding relating to: Foundation level Japanese language, Techniques for teaching pronunciation, Japanese IME and the use of technology in Japanese classes, key points for running a Japanese calligraphy art class, Fun classroom activities such as Japanese songs, crafts and games, JFL teaching methods for the Scottish context.

Focus group feedback:

Timing of the course is important for busy teachers. The timing (1.5 hour sessions from 16.30 on Thursdays) was judged to be appropriate. Both groups found the creative and practical parts of the course very useful and enjoyable. They also appreciated the many IDL tips and the online resources. For the next step, some teachers suggested a Japan club, and Taster classes for the development of

Japanese in the curriculum. For their future CPD training, they would like more language classes with practical lesson plans, and many expressed interest in an immersion morning workshop.

It is worth noting that the language learning part was felt to be more challenging. The teachers in both groups wanted more encouragement and focus on basic language and common phrases for use in classroom setting, rather than having a formal introduction of Japanese sounds and the structure of the language. This is a topic for future development. With this CPD course, I tried to see whether it would be feasible to ask MFL teachers to teach Japanese as an additional language as novice learners themselves. I judge that their professionalism can be trusted, as they clearly identified what will be needed to run a Japanese class by themselves during focus group sessions.

6 Conclusion

Topic-based learning activities in the project proved to be fun, and provided an effective IDL approach for deepening children's learning experiences, while introducing a new culture and its language at an introductory level. However, as Pete (2014) pointed out for a similar project in Chinese, the lack of a progressive programme of language learning is a concern that must be considered for the future development of Japanese, as 'it is important to move children from words into short phrases and sentences, including mini conversations' (Pate 2014: 4).

The next paper (Iori) will show the initial blueprint for the possible development of *yasashii nihongo* ('easy Japanese') in the Scottish JFL context. His main objective for adult immigrants in the Japanese society - urgently develop linguistic 'ability to express in (easy) Japanese what they can say in their mother tongue' - may also be suitable for Scottish young JFL learners. In particular, a 'downsized' grammatical syllabus for beginners could be employed for a progressive programme of Japanese learning for Scottish young JFL learners and their teachers. Indeed, our guest discussant at the EAJS panel, Makoto Netsu (the Japan Foundation, London) drew our attention to a likely situation where more and more young JFL learners abroad will be making direct contact with Japanese people through digital media such as E-mail and blogs, and their communication may be based on *yasashii nihongo*. So far, *yasashii nihongo* has not been concerned with the context of young JFL abroad, but the establishment of *yasashii nihongo* for young JFL learners in the Scottish context should become a useful learning experience for their future life and work situations.

Notes

- ¹ For further discussion, see Robertson in this paper
- ² I am grateful to the City of Edinburgh Council for arranging my pilot Japanese class at Liberton primary school.
- ³ The native Japanese population across Scotland is only 1,564 according to the statistics provided by the Ministry of Foreign Affairs of Japan. http://www.uk.emb-japan.go.jp/itpr_ja/zairyuhojinsuu.html

References

- Education Scotland. (2008) *Building the Curriculum 3: A Framework for Learning and Teaching*. The Scottish Government.
- Education Scotland. (2015) *Language learning in Scotland: A 1+2 approach - Further guidance on L3 within the 1+2 policy*. The Scottish Government.
- <https://education.gov.scot/improvement/Documents/gael9-L3SupplementaryGuidance.pdf> (2017.11.16)

- Education Scotland. (2015) Modern Languages: Experiences and outcomes. The Scottish Government.
- Education Scotland. (2016) Curriculum for Excellence: Statement for Practitioners from HM Chief Inspector of Education. The Scottish Government.
- Education Scotland. (2016) Experiences and outcomes.
[https://education.gov.scot/scottish-education-system/policy-for-scottish-education/policy-drivers/cfe-\(building-from-the-statement-appendix-incl-btc1-5\)/Experiences%20and%20outcomes](https://education.gov.scot/scottish-education-system/policy-for-scottish-education/policy-drivers/cfe-(building-from-the-statement-appendix-incl-btc1-5)/Experiences%20and%20outcomes) (2017.12.10)
- Glen, L. (2017) L3 for Japanese Group. Paper presented at *Japanese for Young Scottish Learners: Practice, pedagogy and reflection*, University of Edinburgh on 28 August 2017.
- Mori, Y. (2012). Five Myths about "Kanji" and "Kanji" Learning. *Japanese Language and Literature*, 46(1), 143-169.
- Pate, F. (2014) East Lothian Early Chinese Learning Project: Evaluative report. SCILT, Scotland's national centre for languages.
- Scottish Government. (2012) Scottish Government Language Working Group Report and Recommendations. <http://www.gov.scot/Resource/0039/00393435.pdf> (2017.12.10)
- Scottish Government. (2016) Curriculum for Excellence.
<http://www.gov.scot/Topics/Education/Schools/curriculum> (2017.12.10)

Essentials of *Yasashii Nihongo* and its applicability to JFL context

IORI, Isao
Hitotsubashi University

Abstract

In this paper, I briefly introduce essentials of *yasashii nihongo* (easy Japanese), which should contribute the construction of linguistic policies inevitably needed when Japan, which has not officially adopted immigration, changes its present position. *Yasashii nihongo* has two types: one of which has the purpose of making safe places for foreign residents and the other one as a bypass. The former is for adult immigrants and the latter is for their children. “To be able to express in (easy) Japanese what immigrants can say in their mother tongue” is one of the purposes of *yasashii nihongo*, in which grammatical syllabi play important roles. It is also suggested that such essentials should contribute to Japanese language education in the JFL context.

Keywords: immigration, *yasashii nihongo*, grammatical syllabus, sustainable multicultural society, JFL context

【キーワード】 移民、〈やさしい日本語〉、文法シラバス、多文化共生社会、JFL 環境

1 Introduction: Japan as an upcoming multicultural society

There are about 2.1 million foreign residents in Japan, comprising 1.8% of the population, and they are growing in number. With the country suffering the dual effects of low birth rate and high longevity, it seems incumbent on Japan to encourage immigration; however, the Japanese government has never officially adopted this position¹. Accordingly, the topic of how to guarantee human rights to the increasing number of foreign residents is gaining importance, in anticipation of immigrants playing a more prominent role in Japanese society in the near future.

I am leading our research group in the challenge to address this issue from a linguistic viewpoint, in which *yasashii nihongo* is a key concept. In this paper, I will provide a brief introduction to *yasashii nihongo*, an indispensable concept for Japan to grasp in order to become a sustainable multicultural society, keeping in mind its applicability to JFL context such as Scotland².

2 The origin of *yasashii nihongo*

Yasashii nihongo was first used as a technical term after the Great Hanshin-Awaji Earthquake in 1995. In this disaster, 6,434 people died, more than 40,000 were wounded, and about 250,000 houses were destroyed. Many foreigners formed part of these figures. Life after the disaster was very hard for those foreigners who had little command of English or Japanese, because most information was published in those two languages, thus doubling their suffering.

Some researchers, many of whom were sociolinguists, stood up and took action: they started researching how to convey the necessary information in times of disaster, to foreigners who have little command of English or Japanese. They showed that employing simplified Japanese in media communications is feasible and useful: they called the construct *yasashii nihongo*. It was in the context of their research that *yasashii nihongo* was first used as a technical term (Sato 2004).

It goes without saying that *yasashii nihongo* can serve as a useful means to convey indispensable

information in times of disaster. However, information relating to daily life is equally indispensable, and foreigners must be able to access this information in order to live comfortably in Japan. Therefore, the aim of our research is to examine “*yasashii nihongo*” in the context of daily life³.

3 Two types of *yasashii nihongo*

There are two types of *yasashii nihongo*, each of which will be introduced in this and the next section.

- (1) a. *Yasashii nihongo* for the purposes of making safe places for foreign residents
- b. *Yasashii nihongo* as a bypass

Main objective of (1a) is adult immigrants, for whom the most urgently needed linguistic ability is “an ability to express in (easy) Japanese what they can say in their mother tongue”, because it enables them to feel much more comfortable in a foreign country, which means that they can regard Japan as a safe place or *ibasho* in Japanese⁴.

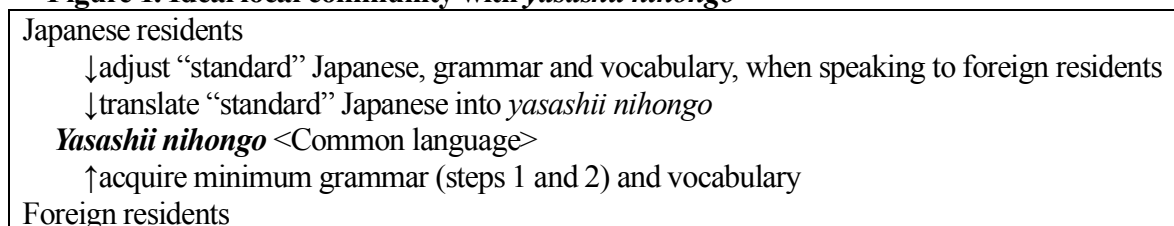
To realize this purpose, it is necessary for current grammatical syllabi, which are too “heavy”, to be greatly downsized. I have created a grammatical syllabus for beginners composed of two levels, step1 and step2, corresponding to the first and the second parts of the beginner level respectively⁵. The grammatical items contained in step1 are as in Table1.

Table1 Grammatical items in Step1 Level (First part of beginner level)

Noun sentence: A <i>wa</i> B <i>desu</i> . (A is/are B.), A <i>wa</i> B <i>desu-ka</i> ? (Is/Are A B?), (B: noun) A <i>wa</i> B <i>deshi-ta</i> . (A was/were B.) A <i>wa</i> B <i>dewa-nai-desu</i> . (A is/are not B.)
Adjective sentence: A <i>wa</i> B- <i>i-desu</i> . (A is/are B.), A <i>wa</i> B- <i>katta-desu</i> . (A was/were B.), (B: adjective) A <i>wa</i> B- <i>ku-nai-desu</i> . (A is/are not B.)
Verb sentence: A <i>wa</i> B- <i>masu</i> . (A will B.) (B: verb) John wa <i>ashita/kinoo</i> Osaka ni iki- masu /iki-mashi-ta. TOP tomorrow/yesterday to go-POL go-POL-PAST ⁷ John will go to Osaka tomorrow. /John went to Osaka yesterday.
Case marker: <i>ga</i> (nominative), <i>o</i> (accusative), <i>ni</i> (dative, direction, time), <i>de</i> (place, tool), <i>to</i> (and, with), <i>kara</i> (from), <i>made</i> (till), <i>no</i> (of)
Question word: <i>dare</i> (who), <i>doko</i> (where), <i>itsu</i> (when), <i>nani</i> (what), <i>naze</i> (why), <i>docchi</i> (which)
Demonstrative ⁸ : <i>kono/kore</i> (this), <i>koko</i> (here); <i>sono/sore</i> (that), <i>soko</i> (there); <i>ano/are</i> (that), <i>asoko</i> (there)
Modality: <i>tabun</i> (maybe), <i>tai-desu</i> (want to)
Conjunctive: <i>sorekara</i> (then), <i>demo</i> (but), <i>sorede</i> (because)
Other elements: number, name of day of a week

Although there are much fewer elements in step1 than in the current grammatical syllabi for beginners’ level, almost all of what learners can say in their mother tongue can be expressed using only these forms, which enables the realization of (1a) (cf. Iori 2018 in press a, 2018 in press b). And if the Japanese people try to adjust their native language to the Japanese language levels of foreigners who have mastered the grammar and vocabulary of steps 1 and 2, *yasashii nihongo* should become a common language in local communities as shown in Figure 1.

Figure 1. Ideal local community with *yasashii nihongo*



4 *Yasashii nihongo* as a bypass

In the previous section, I argued for *Yasashii nihongo* in terms of making safe places for foreign residents, where the main target learners are adult immigrants. I will argue in this section “*Yasashii nihongo* as a bypass”, which is for their children whom I call “foreign-rooted children (FRC)” henceforth.

As discussed in Section 2, our research started from the question of how, from a linguistic perspective, to guarantee human rights to foreign residents: thus, the target of our research has been adults. However, as our research progressed, we became aware that our objective would not be fulfilled without considering the problems of the children of these adult foreign residents (i.e. FRCs). These children will need the most support if Japan is to become a sustainable multicultural society, or *tabunka kyousei shakai* in Japanese, since, in contrast to their parents, they did not choose to live and grow up in Japan⁹.

For this purpose, it is indispensable to create a linguistic method to decrease the absolute gap between FRCs and their Japanese counterparts, which is the reason why “*Yasashii nihongo* as a bypass” is needed¹⁰.

In order to make this bypass effective, it is essential to create a consistent grammatical syllabus for intermediate and advanced levels, in addition to steps 1 and 2, as well as the renewal of the methodology of teaching kanji (see Iori 2015a, 2015b, 2016a, 2016b, 2018 in press b, Iori and Hayakawa 2018).

5 Essentials of *yasashii nihongo* and its applicability to the JFL context

So far, I have briefly introduced the essentials of *yasashii nihongo* and its necessity in Japanese society. I will now discuss, based on the argument, the applicability of *yasashii nihongo* to the JFL context, taking the Scotland case discussed in the papers by Robertson and Matsumoto-Sturt as an example.

As is discussed in their papers, projects are under way to introduce a Japanese language teaching course to the teachers within the Scottish Primary Education system, and the characteristics of those projects are as follows:

- (2) a. Japanese language teaching is not necessarily the main purpose of the system.
- b. Time is very limited for teaching.
- c. It is not necessarily possible for the course to be designed for teaching the Japanese language itself.

Although these may be “burdens” in terms of designing the course, the essentials of *yasashii nihongo* should help as the discussions below show.

As for (2a), it is of course possible that learners will “eventually” start learning Japanese for academic purposes. However, the main purpose of the course should not be academic-oriented. Very similar situations are found in Japanese language courses in Japanese universities, and concepts of *yasashii nihongo* are important for “centers for student exchange (*ryuugakusei sentaa*)¹¹” to survive in their rapidly changing circumstances (Iori 2018 in press a, 2018 in press b).

Situations in (2b) and (2c) are very similar to the ones in which FRCs are located in primary and junior high schools in Japan. FRCs do not have a guaranteed right to compulsory education in Japan, and consequently their Japanese language education is conducted in “pickup” courses (or *toridashi jugyou* in Japanese), not in regular ones, which are managed by teachers having few skills for Japanese language teaching.

It is indispensable, in these unsatisfactory situations, to create new teaching materials and methodologies for the Japanese language education for FRCs, based on the concept of *yasashii nihongo*, as discussed in the previous section (cf. Shimura et al. 2015), which suggests the

effectiveness of the essentials in JFL contexts such as Scotland.

6 Conclusion

In this paper, I have introduced the essentials of *yasashii nihongo*, giving important viewpoints for the solution of linguistic problems which must be seriously considered when Japan will officially open its door to immigrants, and for the Japanese language teaching in JFL context.

Notes

¹ For more details on the problems caused by this position, see Iori (2016b) and Menju (2017).

² For more details on *yasashii nihongo*, see Iori (2015c, 2016b).

³ In Japanese, “*yasashii*” has multiple meanings: “easy,” as shown in (a), and “kind”, “gentle”, or “soft,” as shown in (b) and (c):

(a) *Kono tesuto wa yasashii.*

This test TOP easy. (TOP: topic)

This test is easy.

(b) *Kare wa josei ni yasashii.*

He TOP women to kind

He is kind to women.

(c) *Kanojo wa yasashii koe de hanasu.*

She TOP soft voice in speak

She speaks in a soft voice.

This polysemy is why I have decided to retain the Japanese *yasashii nihongo* instead of providing an English translation, which would inevitably limit its meaning.

⁴ There are three functions in this type of *yasashii nihongo*: 1) *Yasashii nihongo* as a syllabus of official primary Japanese language education programs for immigrants, 2) *Yasashii nihongo* as a common language in local communities, 3) *Yasashii nihongo* as a basis for grammatical syllabi for Japanese language teaching in local communities (for more details of each, see Iori, 2016b).

⁵ Iori (ed.2010, 2011) are textbooks covering all of the grammatical items in step1 and step 2, respectively.

⁶ Attaching *ka* to declarative sentences makes them into question sentences, which is common to all types of sentences.

⁷ TOP means topic, POL means polite.

⁸ *Ko*-series points to those who/which is/are near the speaker, *so*-series points to those who/which is/are near the hearer and *a*-series points to those who/which is/are neither near the speaker nor the hearer.

⁹ The other and more essential reason is that, for a society to become a safe, mature and sustainable multi-cultural society, it is indispensable that FRCs are, if they make a necessary effort, guaranteed chances to compete with their native counterparts, and get the jobs that they wish to do. Lack of such social liquidity fixes them to a lower class in society, which easily causes the so-called “homegrown terrorism” as we can see in recent cases in western countries.

¹⁰ “*Yasashii nihongo* as a bypass” is also needed for Japanese language teaching for deaf children. For more details on this, see Iori (2016b), Iori and Oka (2016).

¹¹ Although most of the names of “centers” in Japan have been changed, I use this term to cover the departments managing the Japanese language courses in universities.

References

- Iori, I. (2015a) Nihongogaku teki chicken kara mita shokyuu bunpou shirabasu, in Iori and Yamauchi (eds. 2015) pp.1-14.
- Iori, I. (2015b) Nihongogaku teki chicken kara mita chuu-joukyuu bunpou shirabasu, in Iori and Yamauchi (eds. 2015) pp.15-46.
- Iori, I. (2015c) The Enterprise of *Yasashii Nihongo*: For a Sustainable Multicultural Society in Japan,

-
- Jinbun Shizen Kenkyuu* 10, pp.4-19, Hitotsubashi University.
- Iori, I. (2016a) Gaikokujin nitotte no shouheki tosite no kanji to sono taisaku: Nihongokyouiku no tachibakara, *Youyaku Hikki Mondai Kenkyuu* 27, pp.41-46, Zenkoku Youyaku Hikki Mondai Kenkyuukai.
- Iori, I. (2016b) *Yasashii Nihongo: Tabunka Kyousei Shakai e*. Iwanami Shoten.
- Iori, I. (2018 in press a) Daigaku niokeru eigo chuushinshugi o ikinobiru tame no ryuugakusei nihongokyouiku to yasashii nihongo, *Gengo Bunka Kyouiku Kenkyuu* 15, Gengo Bunka Kyouiku Kenkyuukai.
- Iori, I. (2018 in press b) Atarashii ryuugakusei muke sougou kyoukasyo sakusei no tameno yobiteki kousatsu: Syokyuu bunpou koumoku o cyuushin ni, *Gengo Bunka* 54, Hitotsubashi University.
- Iori, I. (ed.) (2010) *Nihongo Koredake*. 1, Koko Syuppan.
- Iori, I. (ed.) (2011) *Nihongo Koredake*. 2, Koko Syuppan.
- Iori, I. and Hayakawa, K. (2018) A Preliminary Study towards the Re-examination of the Syllabus for Chinese Characters for JSL Students: With Reference to the Pronunciation of these Characters in Junior High School Science Textbooks, *Jinbun Shizen Kenkyuu* 11, pp.4-19, Hitotsubashi University.
- Iori, I. and Oka, N. (2016) A preliminary study on teaching written Japanese to deaf children, *Hitotsubashi Journal of Arts and Sciences* 57-1, pp.21-28, Hitotsubashi University.
- Iori, I. and Yamauchi, H. (eds.) (2015) *Genba ni yakudatsu nihongokyouiku kenkyuu 1 Deeta ni motozuku bunpou shirabasuu*. Kurosio Syuppan.
- Menju, T. (2017) *Genkai Kokka: Jinkougensyou de Nihon ga Semarareru Saishuuentaku*. Asahi Simbun Syuppan.
- Sato, K. (2004) Saigaiji no gengohyogen o kangaeru: Yasashii nihongo gengokenkyuushatachi no saigaikenkyuu, *Nihongogaku* 23-8, pp.68-79, Meiji Shoin.
- Shimura, Y., Miyabe, M. and Ota, Y. (2015) Gaikoku ni ruutsu o motsu seito no tame no nihongo kyouzai, *Kotoba to Moji* 4, pp.30-36, Kurosio Syuppan.

年少者向け日本語教育と＜1+2 APPROACH＞

—スコットランド初等教育の現場から—

庵 功雄
一橋大学

松本スタート 洋子
エディンバラ大学

アン ロバートソン
East Lothian カウンシル

要旨 Abstract

スコットランドはイギリスの他の地域とは異なり独自の教育制度を持つ。本稿は、2020年に実施されるスコットランドの新しい言語政策＜1+2 APPROACH＞と初等教育（5歳～12歳）における「年少者向け日本語教育」について議論する。＜1+2 APPROACH＞は、「学習者の母語（言語1）に加えて、第一外国語（言語2）、第二外国語（言語3）を公立学校教育の1年生（5歳）から導入する」とする年少者外国語教育の基本方針であり、この政策の導入により、スコットランドの「年少者向け外国語教育」は大きく変わろうとしている。本稿はスコットランドにおける＜1+2 APPROACH＞の展開と、その初等教育において第二外国語として日本語を導入することの意義を探る。さらに、2017年に実施した「年少者向け日本語教育」のパイロット試行プロジェクトからの示唆と海外の年少者JFL学習者を視野に入れた日本語教育に果たす＜やさしい日本語＞の役割について検討する。

1+2=日本語？ - スコットランドにおける日本語教育の展開

アン ロバートソン
East Lothian カウンシル

要旨 Abstract

スコットランドにおける＜1+2 APPROACH＞は2020年の実施を控えて折り返し地点にある。まず＜1+2 APPROACH＞を概観し、「年少者向け日本語教育」展開の意義と課題を議論する。次に＜1+2 APPROACH＞の現場で「日本語」の果たす役割を検討し、現場の教師や地方当局関係者の声を参考に、スコットランドの初等教育における日本語の位置付けを試みる。

年少者向け JFL 日本語教育のデザインと教材の開発

—Japanese for Young Learners Project—

松本スタート 洋子
エディンバラ大学

要旨 Abstract

スコットランドで導入された新しい教育政策 Curriculum for Excellence (CfE) は「教科横断型学習」を学習環境の1つとして推奨しており、初等教育の現場ではプロジェクト学習やトピック授業が行なわれている。例えば、学習者は1つのテーマ（「日本」）について自国の文化と異なる社会で暮らす人々やその生活などのトピック授業を通して、様々な角度から学ぶ。それらの活動の学習成果には、目標言語の習得とともにアクティブラーニングで学びの経験を深めることや、発達過程にある母語の読み書き（リテラシー）能力を促進することなどが織り込まれている。CfE の目指す教育方針は＜1+2 APPROACH＞の年少者向け日本語教育のデザインや教材の開発にどのような影響を与えるのだろうか。本稿では、CfE の推奨する教科横断型学習の具体例とともに、2017 年にパイロット試行した *Japanese for Young Learners Project* の示唆から年少者向け JFL 日本語教育のデザインと教材の開発に関する今後の課題を検討する。

年少者向け日本語教育と〈やさしい日本語〉

庵 功雄
一橋大学

要旨 Abstract

日本が正式に移民政策を採り、多文化共生社会を目指す上での最重要課題は、移民の子どもたちに対する言語保障（特に日本語教育）である。その最大の理由は、彼／彼女らに「まっとうに努力すれば、日本人の子どもたちと対等に競争して、社会的に安定した職を得られ、taxpayer になれる」道が開かれていることが社会的コストを大幅に下げることにつながるからであり、そのための言語的な手段に〈やさしい日本語〉がある。〈やさしい日本語〉は、当初は成人の定住外国人向けの情報提供の手段として構想されたが、現在では、JSL の子どもたち向けに、BICS に加え CALP を獲得するための手段としても構想されている。本発表では、こうした JSL 生徒対象の日本語教育と〈やさしい日本語〉との関連について紹介し、スコットランドでの日本語教育における〈やさしい日本語〉の展開可能性を検討した。

『BTSJ 日本語会話コーパス』を活用した教材作成への提案

ーヨーロッパにおける自然なコミュニケーション教育のためにー

宇佐美 まゆみ (国立国語研究所)、川口 義一 (言語・生活研究所)
萩原 孝恵 (山梨県立大学)

日本語教師の誰もが教科書の不自然な会話や練習問題の扱いに悩まされているだろう。日本語が第二言語ではなく、外国語である欧州のような地域においては、「文脈化」されていない教科書の会話や練習問題で学んだために、文法項目のコミュニケーション機能を適切に学ぶことができず、現実の接触場面において自然なコミュニケーションができない学習者が生み出され、また教師のほうも、それに気づかず不自然な日本語を教え続けるという悪循環を生んでいるとも言える。

本パネルでは、3 人のパネリストが、シナリオのない実際の「自然会話」を収録した大規模な話し言葉コーパスである『BTSJ による日本語話し言葉コーパス』¹⁾ (以下、『BTSJ 話し言葉コーパス』) を分析することによって、このような状況の改善のために、何ができるかを論じた。また、欧州の日本語教育における「自然なコミュニケーションの教育」について考察した。

論文1 では、まずは、『BTSJ 話し言葉コーパス』が構築されるに至った動機や経緯、コーパスの全体的な内容を簡単に紹介する。その上で、BTSJ に収録された自然会話における「中途終了型発話」と「共同発話文」を取り上げ、同コーパスのデータや教師自身が録画した自然会話を用いて NCRB という「自然会話リソースバンク」上で、「自然会話を素材とする WEB 教材」を作成する方法を紹介し、それが欧州においていかに活用できるかを論じた。

次に、論文2 では、「自然会話の「文脈」から見た文法教育の改善」と題して、複言語主義の理念から見た日本語教育上の問題点として、初級教科書の練習問題などの「文脈不全」を取り上げる。具体的には、接続助詞トがコミュニケーション上果たしている機能を分析するとともに、この文法項目が初級教科書でどのように提示され、どう練習されているかを例示し、それを『BTSJ 話し言葉コーパス』の用例と比較して、二者間に乖離のあることを示した。その結果から、ヨーロッパの日本語教材の作成に、同コーパスを活用する方途を考察した。

論文3 では、「教科書会話 vs. 自然会話ーカラとノデの語用論」と題して、会話教材におけるカラとノデの用法を『BTSJ 話し言葉コーパス』の自然会話の用例で検証し、現在の会話指導の問題点を指摘した。その上で、欧州においても会話練習に必要な語用論的知識を可視化させる日本語教育の実践が必須であることを論じた。

注1 題目の『BTSJ 日本語会話コーパス』は、より包括的な略称として用いている。

論文1

自然会話コーパスの分析とその教材化の意義

ーNCRB で教える「中途終了型発話」と「共同発話文」を中心にー

宇佐美 まゆみ
国立国語研究所

要旨

本稿では、まず、多様な場面における事前にシナリオのない自然会話を集めた『BTSJ による日本語話し言葉コーパス』(宇佐美、2011)について、簡単にその特徴を紹介する。その上で、「中途終了型発話」や「共同発話文」を取り上げ、それらが実際の会話の中でいかに使われ、どのような機能を生んでいるのかを分析する。また、日本語母語話者が無意識のうちにも、中途終了型発話や共同発話文という会話のスタイルを利用して、相手に応じた様々な働きかけをしていることを示し、欧州の日本語学習者のように、外国語として日本語を学んでいる学習者にとっては、既存の教科書だけからでは、これらの現象を学ぶことは、不可能であることを述べる。そして、このような現状の改善のために開発してきた多機能データベース「自然会話リソースバンク (NCRB : Natural Conversation Resource Bank:)」に格納された共同構築型「自然会話を素材とする WEB 教材」とその活用方法を紹介する。

【キーワード】『BTSJ による日本語話し言葉コーパス』、自然会話リソースバンク (NCRB)、中途終了型発話、共同発話文、多機能データベース

Keywords: BTSJ Japanese Conversation Corpus (BTSJ-JCC), NCRB (Natural Conversation Resource Bank), Incomplete utterances, Co-constructed utterances, Multi-functional database.

1 はじめに

「話し言葉コーパス」の構築は、録音・録画などのデータ収集や文字化作業、プライバシー保護作業等に膨大な時間と労力がかかることが一因して、書き言葉コーパスに開発の遅れをとっていた。しかし、「語用論的研究」やその日本語教育、異文化間コミュニケーション教育への応用の需要が高まるとともに、「話し言葉コーパス」の必要性も叫ばれるようになってきていた。(Romero-Trillo, 2008 等 ; 宇佐美, 2003, 2013 ; 宇佐美・中俣, 2013 等)。

最近では、様々な目的に基づくコーパスの構築が増えてはきているが、同時発話、割り込み、沈黙等の情報が付与されたものは皆無に等しく、語用論的分析には適さないコーパスがほとんどであると言っても過言ではない。日本語教育に関係の深い、いわゆる「学習者コーパス」も、未だ語彙や文法項目の習得研究を主目的とするものが多いため、文字化の原則は、比較的簡素で、語用論的研究に必要なオーバーラップや沈黙等の情報が付与されていないものが多い。

一方、会話分析 (Conversation Analysis: CA) で使われている文字化の原則は、語用論的分析にも適用可能な詳細な情報が付与されているものの、少数の会話の定性的な分析には適していても、より数の多い会話データの定量的分析には適さない形になっている。そのため、定性的分析だけでなく、定量的分析も可能にし、研究者間で共有できる話し言葉コーパスの構築の必要性が叫ばれていた。コミュニケーションの語用論的研究のためには、いわゆる「コーパス言語学」で扱われているような大量の「テキスト」を編んだものだけでなく、比較的少量でも、話者の関係や話題などの諸条件を統制して収集された「会話 (音声・動画)」とともに、同時発話、割り込み、沈黙等の語用論的分析に必要な情報が付与された「トランスクリプト (文字化資料)」が収録されたコーパスが必須である。

2 『BTSJ による日本語話し言葉コーパス』とは？

このような状況を鑑み、語用論的アプローチを含む「総合的会話分析」(宇佐美、2008)の方法論や、人間同士の相互作用を、定量的・定性的双方から分析するのに適する「文字化の原則」として『基本的な文字化の原則 (BTSJ : Basic Transcription System for Japanese)』(宇佐美、改訂最新版 2015, 初版は 1997)を開発し、その BTSJ による文字化資料と音声(一部)つきコーパスである『BTSJ による日本語話し言葉コーパス (トランスクリプト・音声) 2011 年版』(宇佐美監修 2011)を構築した(以降『BTSJ 話し言葉コーパス』)。また、その後、『BTSJ 文字化入力支援・自動集計・複数ファイル自動集計システムセット 2015 年改訂版』(以降、『BTSJ システムセット』図 1)を開発して、少数の会話の定性的分析だけでなく、比較的多数の会話の基本的情報も、「自動集計機能」を用いることによって短時間で算出できるようにした。また、これによって、コーパスのデータの特定の形式の頻度や割合を算出した上で語用論的分析や考察を行うための時間と労力を格段に短縮した。「BTSJ 文字化資料」と音声・動画付きの『BTSJ 話し言葉コーパス』をデータベース化し、さらには、そこに、「自然会話の動画」と「文字化資料」を中心とする共同構築型「自然会話を素材とする WEB 教材」を作成するための「自然会話教材作成支援システム」機能を付与したのが、以下の 4. で紹介する『自然会話リソースバンク (NCRB : Natural Conversation Resource Bank)』である(宇佐美 2013)。

図1 BTSJ システムセット

『BTSJ による日本語話し言葉コーパス』は、事前にシナリオのない自然な会話(1 会話約 15 分~20 分)を 294 会話収録しており、その約半数には、音声もついている。2 者間会話を中心とし、初対面、友人同士の雑談や討論場面、教師と学生の論文指導場面などが収録されている。(詳細は、http://ninjal-usamilab.info/btsj_corpus/を参照のこと) また、下記より申し込むことによって、誰でも無料で取得でき、研究や教育に利用できる。<https://ninjal-usamilab.info/form/corpus/index.html> (東外大 HP から移設。尚、東外大ページからも申し込み可能)

3 自然会話に見られる「中途終了型発話」や「共同発話文」

ここでは、自然会話にはよく表れているにもかかわらず、教科書などでは、あまり扱われることのなかった「中途終了型発話」と「共同発話文」の例をあげ、これらの現象は、『BTSJ 話し言葉コーパス』を用いて分析することによって、より体系的に捉えることができること

を示す。また、これらを『NCRB 自然会話教材』でいかに扱うかを4.で説明する。

以下の例は、『BTSJ による日本語話し言葉コーパス』会話番号 52-3 (52 は、通し番号。3 は、収録されているフォルダ番号) からのものである。以下の説明では、ライン番号で言及する。

最初の番号は、ライン番号、次の番号は、発話文番号、*は、発話文終了、/は、発話文末終了

例1 4 は、「中途終了型発話」の後、相手のフォローの発話が入る形

3	3	*	JTM07	今日もらったのは。
4	4	*	JSM01	今日もらっ、あ、今日…。
5	5	*	JTM07	普通でいいんだよく笑い<2人笑い>。

例2 16 は、15 の発話に「助け船」を出している。「共同発話文」の形にもなっている。

15	15	*	JSM01	あったんですけど(ん)、と、とりあえず、は、あの…。
16	16	*	JTM07	8。
17	17	*	JSM01	8にしました(はい)、はい。

例3 44 は、43 の発話の「助け舟」であり、「共同発話文」の形にもなっている。

43	41	*	JSM01	今日は、まず、あの…。
44	42	*	JTM07	続きね。
45	43	*	JSM01	続きですね、はい。

例4 189 は、「中途終了型発話」と捉えて、助け舟を出したが、JSM01 が、文を自身で完結させた例。「共同発話文」の形にもなっている。

188	178-1	/	JSM01	この下の…,,
189	179	*	JTM07	下の方。
190	178-2	*	JSM01	ですか、あ。

例1のように、「中途終了型」の形で発話が終わる場合もあるが、例2, 3のように、発話に「言い淀み」が出た段階で、相手の話者が、「助け舟」を出す形の発話を行い、それが、先の話者が始めた発話を別の話者が完了させるという「共同発話文」の形になることが多い。例4のように、聞き手の側が確認の「あいづち」的な発話をすることも多いが、それも、無意識にせよ、文の形が整うような形で行われることが多い。

会話における機能としては、「言い淀み」にすばやく反応して、助け舟を出したり、あいづち的な発話は、相手の発話に合わせたり、会話に積極的に参加していることを示しているという意味で、「ポジティブ・ポライトネス」になる。よって、このような言語行動が不十分だと、会話が盛り上がらなかったり、聞き手の反応として物足りなさや不自然さを醸し出すことにつながってしまう。このような「さりげない聞き手行動」ができると、日本語の会話として、自然なやりとりらしくなると考えられる。しかし、上記の例のような中途終了型発話や、共同発話文の例は、既存の教科書には見られず、また、実際の会話を行っている最中は、これらの現象に気づいたり、そのやり方を学んだりすることは不可能である。そのため、このような「自然会話を素材とする教材」があれば、学習者がこういう現象に着目できるよう

になり、通常の教科書では扱えないことが扱えるようになる。

4 『自然会話リソースバンク (NCRB : Natural Conversation Resource Bank)』に格納された共同構築型「自然会話を素材とする WEB 教材」について

このように、自然会話データは、研究のみならず、コミュニケーション教育のための教材 (materials) にも成り得る (宇佐美, 2012)。しかし、「自然会話を素材とする教材」の作成には、文字化に時間がかかる上に、さらに「教材としての解説」等も加えていかなければならない。そのため、個々の日本語教師が、様々な「自然会話を素材とする WEB 教材」を作成しやすくするには、「自然会話教材作成支援システム」のようなものを開発して作成の一部を自動化し、教材作成の時間と労力を削減できると生産的である。NCRB は、このような必要性和アイデアを踏まえて構築された、新しいタイプの「共同構築型多機能データベース」であり、また、「共同構築型 WEB 教材リソースバンク」でもある。

本システムは、今のところ、基本的に、登録制のメンバーが皆で共同構築していく形のものを想定している。NCRB で作成した教材は、主に WEB 上での独習用を想定しているが、必要やレベルに応じて、日本語の授業中に、今回取り上げたような自然会話に多い「中途終了型発話」や「共同発話文」の他にも、自然な日本語会話の音調やテンポの学習、討論の材料などとして、多様に活用することを想定している。また、この自然会話教材は、同じ素材を、初級から超級に至るまでのすべてのレベルの学習者が、各自のレベルや興味に応じて活用できると考えている。授業で使う場合は、同じ場面におけるスピーチレベルの相手による使い分けなど、実際の場面を体験したり見たりしなければ理解しにくい「人間関係に応じたコミュニケーションの方法」について議論させるなど、様々な活用法がある。さらには、日本語の「普通の人の」自然な会話に触れさせることによって、海外の学習者の学習動機を高めることができるだろう。

5 NCRB における会話データの登録とコーパスとしての活用法

NCRB の利用環境は、OS : Windows 7, 8、ブラウザ : Internet Explorer 9~11, Google Chrome で、登録可能なデータの形式は、mp4 (動画)、mp3 (音声) ファイルである。構成は、大きく、「自然会話データを使った研究」と「自然会話を素材とする教材」の 2 つに分かれている。それぞれ、「登録や作成」と「利用のみ」で入り口が分かれており、「自然会話を使った研究」は、「データを登録したい方はこちら」及び「データを利用したい方はこちら」、また、「自然会話を素材とする教材」は、「教材を作成したい方はこちら」及び「教材を利用したい方はこちら」と、全体として 4 つの入り口がある (次頁、図 2)。会話の登録と教材の作成には、利用申請により取得できるアクセス用の ID とパスワードが必要である。

会話データ (音声・会話スクリプト、それらに関する情報) は NCRB トップページ (次頁、図 2) より、「自然会話データを使った研究」の「データを登録したい方はこちら」から登録する。作業の流れは、「音声・動画のアップロード」→「音声・動画情報の入力」→「話者情報の入力」→「会話情報の入力」→「会話スクリプトの入力」となる。各作業は「音声・動画」、「会話」、「会話グループ」という 3 つの画面で行い、上部のタブを切り替えることで画面を移動できる。

会話スクリプトは NCRB 上でも、動画や音声を聞きながら入力していくこともできるが

(図3)、「BTSJ システムセット」を用いて文字化資料を整えた後、NCRB にアップロードすることもできる(文字化入力支援機能が多い後者の方法を用いることを推奨する)。また、会話スクリプト画面では動画や音声にタイムスタンプを押すことができるため、分析の際に動画や音声を再生しやすくなる。

このようにして登録した1つ1つの会話は、「会話グループ作成機能」を用いてグループ化することもできる。自分のデータを1つのグループにまとめることもできるし、検索機能を用いて、「友人同士の雑談の会話」等、研究目的に応じた条件で検索し、該当する会話のみをグループ化して保存することもできる。このように、自然会話を用いて研究を行う場合は、同様の条件の複数の会話をグループ化し、定量的に分析することが可能である。



図2 NCRB トップページ



図3 会話スクリプト入力画面

NCRB は、2.で紹介した『BTSJ システムセット』と連携している。NCRB 上で決められた作業手順通りにデータ情報を入力すると、NCRB 番号が自動的に付与される。このデータをダウンロードし、『BTSJ システムセット』を用いて文字化資料を整えることによって、通し番号の間違いや情報の入力漏れといった、データ整備の際に起きやすいケアレスミスを防ぐことができる。さらに、『BTSJ システムセット』では、研究のためのコーディングや基本的記述統計の自動集計ができる。NCRB の検索機能を用いて自分の研究目的に合うデータを複数抽出し、一括ダウンロードして BTSJ システムセットの自動集計機能等を用いることによって、会話の定量的な分析を効率よく行うことが可能になる。

6 おわりに

これらの機能を十分に活用して、今回例にあげた「中途終了型発話」や「共同発話文」のみならず、自然会話に特徴的なあいづち、フィラー、ディスコースマーカーなどの周辺言語の使用実態を多角的に明らかにしていくことは、欧州など、海外で日本語を学ぶ学習者の「自然なコミュニケーション能力の養成」のための基礎となる。今後、益々『BTSJ 話し言葉コーパス』のみならず、「自然会話」を使った分析が日本語教育に生かされることを期待したい。

<参考文献>

- Romero-Trillo, Jesús (ed.) (2008). *Pragmatics and Corpus Linguistics: A mutualistic entente*. Mouton Series in Pragmatics 2. n.p: Mouton de Gruyter.
- 宇佐美まゆみ (2003) 「改訂版: 基本的な文字化の原則 (Basic Transcription System for

Japanese: BTSJ)『多文化共生社会における異文化コミュニケーション教育のための基礎的研究』平成 13-14 年度科学研究費補助金基盤研究 C(2) (課題番号: 13680351)(研究代表者: 宇佐美まゆみ) 研究成果報告書: 4-21. 2015 年改定版は、下記からダウンロードできる。

(<http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/usamiken/btsj.htm>)

宇佐美まゆみ (2008) 「相互作用と学習-ディスコース・ポライトネス理論の観点から」

西原鈴子・西郡仁朗編『講座社会言語科学 第4巻 教育・学習』pp. 150-181 ひつじ書房.

宇佐美まゆみ (2012) 「母語話者には意識できない日本語コミュニケーション」野田尚史編

『日本語教育のためのコミュニケーション研究』pp. 63-82 くろしお出版

宇佐美まゆみ (2013) 「会話データの作成・分析―「総合的会話分析」と「基本的な文字化の原則(Basic Transcription System for Japanese: BTSJ)」」『日本語学』第32号, 第14巻, pp.132-147, 明治書院

宇佐美まゆみ・中俣尚己 (2013) 「『BTSJ による日本語話し言葉コーパス (トランスクリプト・音声) 2011 年版』の設計と特性について」『第3回 コーパス日本語学ワークショップ予稿集』, pp. 217-228, 国立国語研究所 言語資源研究系・コーパス開発センター.

宇佐美まゆみ (2013) 「NCRB (Natural Conversation Resource Bank) の開発とその意義について―これからのコーパスのあり方とその研究・教育への活用法への一提案―」『第8回日本語実用言語学国際会議 (ICPLJ8) Conference Handbook』, pp. 128-131, 国立国語研究所.

宇佐美まゆみ (2015) 「BTSJ 文字化入力支援・自動集計・複数ファイル自動集計システムセット 2015 年改訂版」『自然会話リソースバンク構築による世界的教材共有ネットワーク実現のための総合的研究』平成 23-26 年度科学研究費補助金基盤研究(A)(研究代表者: 宇佐美まゆみ) (課題番号 23242027) 研究成果.

論文2

自然会話の「文脈」から見た文法教育の改善

川口 義一
言語・生活研究所

要旨

本稿は、大規模日本語会話コーパスである、『BTSJ による日本語話し言葉コーパス』の中の「論文指導 43・44・45」の本文を資料として、接続助詞トがコミュニケーション上果たしている機能を分析し、分類した。同時に、この文法項目が初級教科書でどのように提示され、どう練習されているかを、『みんなの日本語初級 I 第2版』を対象として、トが学習項目になっている課について分析した。その結果、分析対象にした教科書では、コーパスの自然談話に見られたトの機能の一部が学習できないことが判明した。そこで、筆者が実践してきた「文脈化」指導法を紹介しつつ、トによる条件表現を指導する場合に効果的であると思われる練習方法を提案した。

【キーワード】『BTSJ による日本語話し言葉コーパス』、自然談話、コミュニケーション教育、「文脈化」、教科書分析

Keywords: BTSJ Japanese Conversation Corpus (BTSJ-JCC), Discourse in natural settings, Pedagogy

1 はじめに

本論では、大規模日本語会話コーパスである、『BTSJ 話し言葉コーパス』¹⁾を利用し、その中の接続助詞トによる条件表現が文脈の中でどう使われているかを分析する。同時に、これらの文法項目が初級教科書でどのように提示され、どう練習されているかを例示し、それがコーパスに見る自然談話とどうかけ離れているかを示して、教師がコミュニケーション教育の立場から教科書を批判的に検討し、適切な「文脈化」²⁾を通した自然なコミュニケーションのための表現を教育するための方策を議論する³⁾。

2 談話資料と教科書の調査方法

2.1 談話資料の調査

本論では、初級文型の、接続助詞トによる条件表現を研究対象とする。調査対象の談話資料として、『BTSJ 話し言葉コーパス』の「論文指導」から43・44・45の三編を使用し⁴⁾、その中のトによる条件表現の用例を抜き出す。これらの用例の「文脈」からそのコミュニケーション上の機能を分類して、教科書との比較に備える。特定の教科書において、コーパス資料のものと類似の「文脈」を使い、そこでの機能が学習できるように練習問題などがデザインされていれば、その教科書は「文脈化」されて作られていると判定できる。

2.2 教科書の調査

調査対象の初級日本語教科書を『みんなの日本語初級 I 第2版』(鶴尾・石沢 1998a) (以下、『みんな I』と略称) とする。この教科書において、前節で紹介したトによる条件表現を学習項目とした課の「例文」と「会話」および練習問題の一部⁵⁾を引用し、これらが、コーパス調査で明らかになったような「文脈」を意識できるよう作られているかどうかを分析する。すなわち、当該文法項目を「文脈化」した指導が可能か否かを、コーパス調査の結果との比較により判定するのである。そして、「文脈化」がデザインされていない場合は、より自然に「文脈化」する指導方法を提案する⁶⁾。

3 トについての分析

本章では、トの文型について、まず3.1でコーパスの談話資料中の用法分析を行い、続いて3.2で『みんな I』における同文型の扱いを検討する。その結果をもって3.3で教科書と談話資料におけるトの用法を比較する。最後に、3.4で、談話資料中には見られるが、教科書では扱われていないトの機能の指導について提案する。

3.1 談話資料中のト

談話資料中に見出されたトの用法には、筆者の命名で「その条件下でどうなるか言うからよく聞いて」型・「その条件下での判断をするから聞いて」型の二つが認められる。採取された用例は、すべてこの二種に分類され、他の用法は見られない。以下に、その用例を見る。

なお、トによる条件表現は、イタリック体で示しておく⁷⁾。

◇「その条件下でどうなるか言うからよく聞いて」型

ある条件を設定したときにあることが起こる可能性が高く、ときにそのことが聞き手にとって何らかのクリティカルな状況を招来するということを伝えたいときの用法で、トの先行部分が「忠告・助言への導入」として機能しているような用法が中心となる。所属例は、全 25 例あるが、紙幅の関係で次の 3 例のみを挙げる。

- ① そのためには、今、あの投稿しておくしかないわけですね、これから先、いまチャンス逃すとおそらく論文を書く時間がない。>43_104_93
- ② あの、2 つの変数を、く、あの、関係を比べるときは散布図を作るとすごく便利。>44_378_351
- ③ でないと、あっ、ここの文献の話だけかと思っちゃう、よね。>45_106_96

◇「その条件下での判断をするから聞いて」型

それまでの議論と異なる前提や条件の下で下した判断を相手に伝えたいときの用法で、「視点転換の確認」と名付ける。これがいわゆる「仮定・条件」の用法で、全 15 例を認めたが、すべて他の接続助詞～バ・～タラと交換可能なものであり、トによる表現の独自性に乏しい。所属例は、紙幅の関係で次の 3 例を挙げる。

- ① ただ、質的な面でみると、使い方という面で変わった、あの戦後変化が見られるという風には思ったんですね。>43_154_140
- ② で、そうすると惑わされないからね。>44_249_229
- ③ 普通に考えると、香港は自由貿易港だから、>45_83_76-1

3.2 教科書中のト

3.2.1 「例文」・「会話」におけるト

トは、『みんな I』の第 23 課の「文型」の欄に挙げられていて、メインの学習項目の一つである。トの例文は、「例文」欄の 8・9（同書：196）にある。

8 お湯が出ません。

...そこを押すと出ますよ。

9 すみません。市役所はどこですか。

...この道をまっすぐ行くと左にあります。古い建物です。

どちらの文も、トの「その条件下でどうなるか言うからよく聞いて」型の用例として自然な文である。8・9 のような用例でトによる条件文が果たす機能を、それぞれ便宜上「使用説明」・「所在場所説明」と呼ぶことにする。ともにトによる典型的な条件表現であり、状況も説明しやすく、きわめて明確に「文脈化」されていると言える。

一方、「会話」（同書：197）では、登場人物の「カリナ」が図書館に電話してアクセスを確認している場面で、トが次の部分に出ている。

図書館の人：ええ、降りると前に公園があります。図書館は公園の中の（後略）

これは、「例文 9」と同じく「所在場所説明」のためのトであり、「電話で所在地を確認する」という状況で「文脈化」されていて、理解しやすい。

3.2.2 練習問題におけるト

次に、学習者の習得のためにもっとも重要な練習問題の検討に移る。トの練習は、「練習 B

5) と「練習 B6」(みんな I : 200) および「練習 C3」(みんな I : 201) にある。まず、「練習 B5」であるが、これは、次のような「使用説明」の練習である。

例：このボタンを押します・切符が出ます

→このボタンを押すと、切符が出ます。

個々の問題は、説明すべきもの（座席の背もたれ・トイレの注水ボタン・音量調節ダイヤル・光量調節ダイヤル）のイラストがあり、「文脈化」されている。

「練習 B6」は、「所在場所説明」であり、地図を見ながら指定された場所にたどりつけるように説明する、次のような練習である。

例：銀行→銀行はどこですか。

...あの交差点を右へ曲がると、左にあります。

個々の問題は、目的地すべき場所（市役所・美術館・駐車場・コンビニ）の入った通り道のイラストがあり、「文脈化」されている。

「練習 C3」の会話も「所在場所説明」で、「A」が銀行の所在を尋ね、「B」が「あそこを渡って、まっすぐ行くと右にありますよ」と答える部分にトによる条件表現が出ている。練習のキーは、「コンビニ」「郵便局」で、それぞれ図を見て道順の説明する練習になっている。これも、「文脈化」が明快でよい練習になっている⁸⁾。

3.3 教科書と談話資料のトの用法比較

前節で検討したトの教科書における提示のされ方を、談話資料におけるトの条件表現の用例と比較してみると、以下のようなことが理解できると思われる。

- (1) トによる条件表現は、『みんな I』23 課の「例文」「会話」「練習 B」ではしかるべく「文脈化」されている。
- (2) 「練習 C」は「文脈化」された練習にはなっているが、キューの選択に自由度が乏しいため、教科書にある練習はせずに、学習者の身近な場所の所在を質問するような活動にして、表現の「個人化」⁹⁾を図る必要がある。
- (3) 「使用説明」「所在場所説明」の練習はできるが、談話資料に多く見られた「忠告・助言への導入」の用例が「例文」「会話」「練習」のいずれにもなく、学習機会が与えられていない。
- (4) 文脈上バと置き換え可能なトは扱っておらず、この点の混同は避けられる。
つまり、教科書の練習だけでは、談話資料に 25 例も見られ、バやタラで置き換えにくい「忠告・助言への導入」の用法が練習できず、この接続詞が作る条件表現の一部の機能が学習されないままになってしまう恐れがある。

3.4 トの「文脈化」と指導法の提案

そこで、この教科書を使ってトの使い方を練習するときは、教師がこの「文脈化」の方法を工夫しておかなければならない。まず、トの「忠告・助言の導入」の用法は、「教室文脈」で使えるように「出席ゲーム」と筆者が名付けている口頭表現練習¹⁰⁾にすれば、次のように「文脈化」しながら、導入し、かつそのまま練習できる。

教師：グエンさん。グエン・カオ・ミンさん、いません？あれ、さっき見たぞ？

マリア：グエンさん、先生が呼んでいますよ。返事をしないと欠席になりますよ。

グエン：あ、マリアさん、ありがとう。先生、すみません。私、来ています。

この練習は、これをヒナ型として、忠告する学習者に「…欠席になっちゃいますよ／先生に叱られますよ／欠席にされちゃいますよ」など教科書の他の文法項目と合わせた発話をさせることで、初級全課程で何回も再利用でき、機能の習得に結びつく。

「忠告・助言の導入」用法は、「個人化作文」¹⁾として文章表現練習にも有効に使える。以下は、「両親・恩師からの注意」という題目から生まれた作文の一例である。

・私の母は、私に「晩ごはんのときまで泳いでいると、魚になっちゃうよ」と言いました。

また、トの「その条件下でどうなるか言うからよく聞いて」型の表現には「自分の故郷の季節ごとの変化」の説明としても「文脈化」できる。「私の国／町のいちばんいい季節」という題目で書かれた作文の一例を次に挙げる。

・＊では、夏になると、暖かくて緑になって、雨がふって、旅行と散歩をするのにいい季節ですから、夏は一番いいときだと思います。春になると、暖かくなりますが、風がとても強くて天気が悪いですから、＊人は春があまり好きじゃないと思います。(＊は、この学習者の出身国…筆者注)

以上のような教室活動を採用することで、接続助詞トを使った条件表現の、談話資料中には認められるが、教科書では欠落している機能を習得させることができる。

4 まとめと今後の課題

以上議論してきたように、『BTSJ 話し言葉コーパス』の談話資料によって自然な会話に現れる文法事項の用法を観察し、それが教科書を通じて学習できるようになっているかを検討してみると、分析対象にした『みんな I』について見る限りは、そのようにはなっていない部分があることが判明した。これは、教科書の作成者が、学習すべき文法項目をコミュニケーション教育のために「文脈化」しようという理念を持たないためであると考えられる。教育全般が「教師／カリキュラム中心」であるところから「学習者主体」に移行し、また「文法知識志向」から「コミュニケーション能力志向」に変わってきた現在においては、コミュニケーションにおいて文法項目が担う機能を究明し、それを学習者個々の表現意欲とどう結び付けるかについて、個々の教師・教師集団が確固たる理念を構築することが重要であろう。そのために、教師が教科書を批判的に見て、教科書の例文・モデル会話・練習問題などが、自然なコミュニケーション上に持つ文法の機能とかけ離れて作られていないかをチェックするのに、『BTSJ 話し言葉コーパス』のような大規模な談話資料の利用はきわめて有効である。本論で、その方法の一端が示せたのであれば、筆者の意図するところと合致する。

注.

1) 『BTSJ(Basic Transcription System for Japanese)話し言葉コーパス』は、宇佐美まゆみ監修(2011)『BTSJによる日本語話し言葉コーパス(トランスクリプト・音声)2011年版』の略称で、筆者は、その2011年版の利用を申し込み、許諾を受けてデータとして利用した。このコーパスの詳細については、参考文献欄に紹介のサイト参照。

2) 「文脈化」の概念とその日本語教育への応用については、太田(2017)・川口(2006・2016)参照。

3) EAJS/AJE2017のパネルディスカッションでの発題は、～デショウ・～カモシレマセンを分析対象の文型としたものだったが、この発題の文字化は本論文集の執筆制限枚数を遥かに超えるため、同じ分析手法で接続助詞のトによる条件表現を扱った。なお、～デショウ・～カモシレマセンを対象とする研究は、川口(2018)参照。

- 4) この談話資料をデータ採取用にしたのは、「論文指導」という会話の性格上、アドバイスなどに条件表現が多出ることが予想されるためである。
- 5) 『みんなの日本語』は、1 課の内容が、「文型」・「例文」・「会話」・「練習」(A/B/C)・「問題」の順で構成されている。「文型」に挙がっている文法項目がメインの学習項目である。本論で「練習問題」というのは、「練習」のうちの「練習 B」と「練習 C」である。
- 6) これらの指導法の提案は、そのほとんどが、筆者が早稲田大学に在任中に『みんなの日本語』(第 1 版・第 2 版)を教科書として教えた初級クラスの授業実践を基礎としている。
- 7) 「談話相手のあいづち」や「沈黙」などの文字化や記号化された談話要素は省略した。以下、すべての資料の引用でそのように処置する。
- 8) ただし、このまま架空のコンビニや銀行で練習するのでは、談話レベルの置換え練習であり、コミュニケーションな口頭表現練習にはならない。学習者間にインフォメーションギャップがあるレストランやブティックなどの身近な場所を設定して、その最寄りの場所から「所在場所説明」をし、ナビのアプリを見て確認する作業をすれば、リアルな練習になる。
- 9) 「個人化」の概念とその日本語教育への応用については、川口 (2016) 参照。
- 10) 「出席ゲーム」の練習例については、川口 (2016) 参照。
- 11) 「個人化作文」の練習例については、川口 (2016) 参照。

<参考文献>

- 太田陽子 (2017) 「「文脈化」という視点—「～てある」の練習の検討を例に—」, 江田すみれ・堀恵子 (編著) 『習ったはずなのに使えない文法』 pp. 25-44 くろしお出版。
- 川口義一 (2006) 「日本語教育のための「文法」—表現者のための文法記述—」, 『日本語学』第 20 号, 第 3 巻, pp. 16-25, 明治書院。
- 川口義一 (2016) 『もう教科書は怖くない!! 日本語教師のための初級文法・文型 完全「文脈化」・「個人化」アイデアブック』第 1 巻, ココ出版。
- 川口義一 (2018) 「自然な会話」の特徴から見たコミュニケーション教育—教科書分析の一視点」, 『待遇コミュニケーション研究』第 15 号, 待遇コミュニケーション学会。

<コーパス資料>

- 宇佐美まゆみ監修 (2011) 「BTSJ による日本語話し言葉コーパス (トランスクリプト・音声) 2011 年版」『人間の相互作用研究のための多言語会話コーパスの構築とその語用論的分析方法の開発』平成 20-22 年度科学研究費補助金基盤研究 B (課題番号 20320072) 研究 (代表者: 宇佐美まゆみ) の研究成果
- http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/usamiken/btsj_corpus_explanation.htm

<教科書資料>

- 鶴尾能子・石沢弘子 (監修) (1998) 『みんなの日本語初級 I 第 2 版』スリーエーネットワーク。

論文 3

教科書会話 vs. 自然会話

—カラとノデの語用論—

要旨

コミュニケーション教育では、「社会言語的な適切さ」¹⁾という視点が盛り込まれることが重要である。本稿では、会話教材の用例から示唆されたカラとノデの用法を『BTSJ 話し言葉コーパス』²⁾で検証し、自然会話の分析を通してこそ見えてくる母語話者のカラとノデのリアルな使い方を提示する。まず、主観・客観という先行研究の捉え方がいかに複雑であるかを指摘し、カラとノデの使い分けには「タテとヨコの人間関係 (power & solidarity)」という指標と「主張性」という判断の基準があることを示す。次に、使い分けに関わるこの2つの尺度が、『BTSJ 話し言葉コーパス』でどのように使われているかを検証し、母語話者の無意識の知識として表出した暗黙知を〈語用論的知識〉として記述する。そして、対人関係的機能が表出するカラとノデのような表現においては、文法項目としての機能だけでなく、コミュニケーション上の機能に着目した教育や研究が重要であることを述べる。

【キーワード】 カラとノデ、教科書会話、自然会話、『BTSJ 話し言葉コーパス』、語用論的知識

Keywords: *Kara* vs. *Node*, Textbook Conversation, Natural Conversation, BTSJ Japanese Conversation Corpus (BTSJ-JCC), Pragmatic Knowledge

1 はじめに

適切な言語使用に〈語用論的知識〉は欠かせない。例えば (1) (2) のような同一の状況下において、カラとノデはどのように使い分けたらよいのであろうか。

(1) a.暑いから、窓を開けてもいいですか。 b.暑いので、窓を開けてもいいですか。

(2) a.のどが渴いたから、何か飲みませんか。 b.のどが渴いたので、何か飲みませんか。

教室では、カラとノデは「原因・理由」を表すと説明され、カラは「主観的」、ノデは「客観的」といった説明が加えられるかもしれない。しかし、文法項目としてカラとノデを理解できたとしても、そのコミュニケーション上の機能を理解し説明することは、母語話者であっても、また日本語教師であっても、簡単なことではない。

本研究では、主観的・客観的と説明されるカラとノデを取り上げ、まず先行研究の様々な見解を整理し検討する。次に新たな基準を立てた上で、会話教材の用例から導かれるカラとノデの〈語用論的知識〉をフローチャートで提示する。そして教科書会話で示唆されたカラとノデの用法を、『BTSJ 話し言葉コーパス』に収録されている4種類のファイル—1) 初対面と友人同士の雑談、2) 論文指導、3) 女性同士の断りの電話会話、4) 同性同士男女の依頼を含む電話会話—を対象に調査し、実際に日本語母語話者がどのようにカラとノデを使い分けしているのかを検証する。

2 先行研究におけるカラとノデ

以下で、先行研究におけるカラとノデを概観する。

2.1 主観的か客観的か

先行研究では、カラが主観的で、ノデが客観的であるという見方が主流である(永野 1952)。今でもこの枠組みで、カラとノデの使い分けを理解している人も少なくないと思われる。『大辞林(第二版)』や『日本語文型辞典』(グループ・ジャマシー1998:88)も、カラはノデより「主観性が強い」と説明している。一方、カラが客観的で、ノデが主観的であるという見方もある(山下, 1986; 牧野, 1996; Makino, 2007)。これらの先行研究の記述を整理すると図1のようになる。(3)～(6)は各先行研究における例文である。図1では各見解の色と例文の該当箇所の色を対応させている。しかし、これらの例文から、カラとノデのどちらが客観的でどちらが主観的なのかを理解し説明することは難しい。

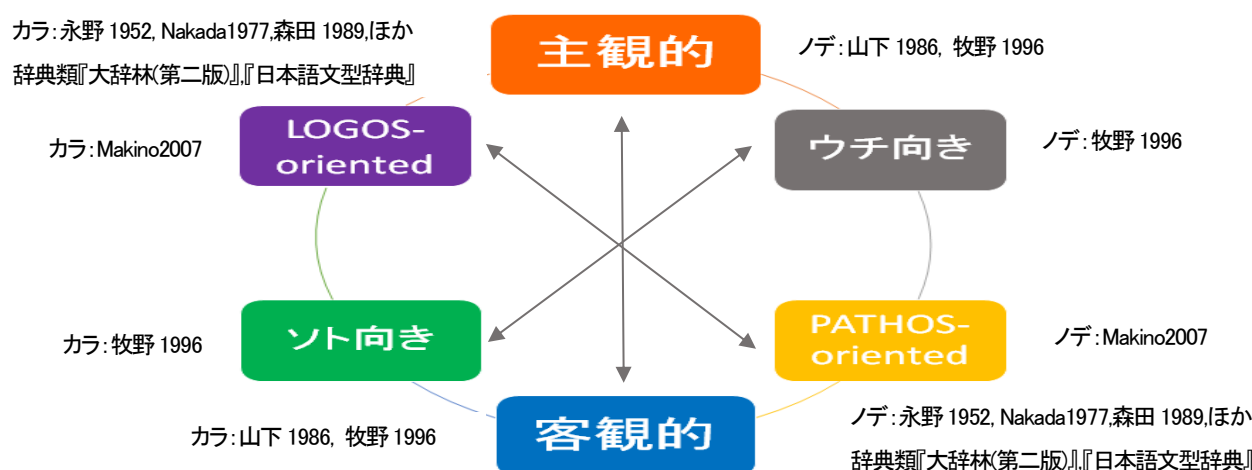


図1 先行研究におけるカラとノデ³⁾

- (3) 今日は寒い**から**窓をしめましょう。(森田 1989: 348)
- (4) 遺産は社会事業に寄付する**から**、子どもたちには分けない。(山下 1986: 161)
- (5) 日本円はまだ強い [**から**・**から**/**ので**・**ので**] 海外旅行がしやすい。(牧野 1996: 147)
- (6) 今日はバレンタイン・デー [**だから**/**なので**] 彼にチョコレートを買ってあげる。
(Makino 2007: 246)

2.2 主張をするか主張を控えるか「±主張性」

萩原（2012）は、カラとノデの用法の補足的な説明に着目し、カラとノデには表1のような対人関係的機能があると述べている。

表1 カラ・ノデの対人関係的機能 (萩原 2012:340)

対人関係的機能	カラ	ノデ
i. 自己主張の発話態度を示す	✓	
ii. 明言する	✓	
iii. 話し手の意図を前面に押し出す	✓	
iv. 話し手の意志である	✓	
v. 個人的な判断/意思を一方的に伝える	✓	
vi. 控え目にする/控え目風に装う		✓
vii. 中立性を持つ		✓
viii. 聞き手に配慮する		✓

田中（2004）は、大学生 128 名を対象にカラとノデの使用調査を行い、大学生がノデを多用し、カラを避ける傾向があったと報告している。田中（2004）はこの結果から、ノデに対

人関係を和らげる意味があるという使用意識が働いていると考察している。田中（2004）の当該考察は、表1のカラとノデの「対人関係的機能」を裏付けるものである。萩原（2012）および田中（2004）の研究は、主張をするか主張を控えるかといった「主張性」という判断が働いていることを示している。

3 教科書会話におけるカラとノデ

教科書会話において、会話者間の関係がはっきりとわからない会話を提示しているものは少なくない。しかし、現実の会話では、会話相手との人間関係・場面・状況などが言語使用の重要な指標となる。表2は、会話者間の関係がはっきりと示されている会話教材6冊の用例を基に萩原（2012）が作成したフローチャートである。母語話者は、カラとノデの使い分けに際し、頭の中にこうした参照可能な語用論的知識を有していると考えられる。

表2 カラとノデの使い分けフローチャート（萩原 2012:347 より一部変更）

社会	質問事項	Yes/No	オプション	アドバイス
ウチ	A. 家族ですか？	Yes	カラ	カラ自然
		No	Bへ	ノデ不自然
ソト	B. 友人ですか？	Yes	カラ	カラ自然
		No	Cへ	ノデ不自然
	C. 知り合い・近所の人ですか？	Yes	C-1へ	カラOK
		No	Dへ	
	C-1 普通のおしゃべりですか？	Yes	カラ	カラOK
		No	C-2へ	
	C-2 何か依頼(お願い事・頼み事など)をしますか？	Yes	ノデ	ノデがよい
		No	C-3へ	
	C-3 相手に配慮を表したいですか？	Yes	ノデ	ノデがよい
		No	C-4へ	
	C-4 はっきりと言いたいですか？	Yes	カラ	カラがよい
		No	C-1,2,3へ戻る	
	D. 先生・先輩・年上の人ですか？	Yes	ノデ	カラ/ノデ
		No	Eへ	
	E. 後輩・年下の人ですか？	Yes	カラ	カラでOK
		No	Fへ	C-2,3,4へ戻る
ソト	F. 職場ですか？	Yes	F-1へ	カラ/ノデ
		No	Gへ	
	F-1 親しい同僚ですか？	Yes	カラ	カラでOK
		No	F-2へ	C-2,3,4へ戻る
	F-2 同期ですか？	Yes	カラ	カラでOK
		No	F-3へ	C-2,3,4へ戻る
	F-3 先輩ですか？	Yes	ノデ	ノデがよい
		No	F-4へ	
	F-4 上司ですか？	Yes	ノデ	ノデがよい
		No	F-5へ	
	F-5 部下ですか？	Yes	カラ	カラでOK
		No	F-1,2,3,4へ戻る	
	G. 見知らぬ人ですか？	Yes	C-1,2,3,4へ	カラ/ノデ
		No	C,D,E,Fへ戻る	
	H. 緊急事態ですか？	Yes	カラ	カラがよい
		No	C-1,2,3,4へ	

4 自然会話におけるカラとノデ

教科書会話で示唆された用法を自然会話の用例で検証する。調査データは、『BTSJ 話し言葉コーパス』に収録されている4種類のファイルで、1) 初対面と友人同士の女性の雑談、2) 論文指導、3) 女性同士の断りの電話会話、4) 同性同士男女の依頼を含む電話会話である。

4.1 人間関係を指標としたカラとノデの検証

表3は、4種類の会話データの調査結果である。「初対面の雑談」「友人同士の雑談」とともにカラの使用が多かった。「論文指導」では、教師はカラを、学生はノデを使用する傾向が見られた。「女性同士の断りの電話会話」では、先輩に対して頼む側はノデを、断る先輩側はカ

ラを使用していた。一方、後輩に対して頼む場合にはカラとノデの使用は割れた。しかし、後輩側は 100%ノデを使用していた。同級生の場合には、頼む側も断る側もカラを使用する傾向が見られた。また、対先輩・対後輩への断りの会話では何れも使用しないケースが全体の4割から5割見られた。「同性同士の依頼の電話会話」では、女性・男性共にカラを使用する傾向が高かった。何れも使用しない割合は全体の2割であった。

表3 『BTSJ 話し言葉コーパス』におけるカラとノデの使用分布

活動領域		人間関係	データ数	性別	カラ	ノデ	何れも不使用
雑談		初対面	10	女性同士	134 (78.8%)	36 (21.2%)	
		友人	10		239 (93.7%)	16 (6.3%)	
論文指導		教師	10		85 (81.0%)	20 (19.0%)	学生1名
		学生			16 (25.4%)	47 (74.6%)	
断る (電話会話)	頼む	対先輩	13	女性同士	1 (25.0%)	3 (75.0%)	6会話 (全体の46.2%)
	断る				2 (100%)	0 (0%)	
	頼む	対同級生	13		12 (85.7%)	2 (14.3%)	
	断る				6 (85.7%)	1 (14.3%)	
	頼む	対後輩	13		7 (53.8%)	6 (46.2%)	5会話 (全体の38.5%)
	断る				0 (0%)	1 (100%)	
依頼 (電話会話)	依頼する	友人	10	女性同士	16 (88.9%)	2 (11.1%)	2会話
	依頼される				9 (90.0%)	1 (10.0%)	(全体の20.0%)
	依頼する	友人	10	男性同士	28 (96.6%)	1 (3.4%)	2会話
	依頼される				9 (100%)	0 (0%)	(全体の20.0%)

4.2 心的距離で使い分けられるカラとノデの Solidarity

ここで興味深い2つの例を紹介する。1つ目は(7)の同一話者の発話に現れた「また電話するから」と「また後日連絡しますので」である。2つ目は(8)の一発話文に現れた「<つて>{>}いうので、だから母校じゃないからー」である。(7)(8)のようなカラとノデは、Lakoff (1973)を援用すると、話者の心的距離の変化、関係性(ウチ⇔ソト)の表れと捉えることができる。

(7) 直近で変化する同一話者によるカラとノデ →カラがノデに変わる例

〈会話番号93〉		発話内容
発話文	話者	
23	JMC02	うん、じゃ、また詳しいあれが決まったら、また電話するから。
24	JMR02	うん、分かった。
25	JMC02	うん。
26	JMC02	あれさ(うん)、拼音[中国語で言う]全部ふれた？。
27	JMR02	ええ？。
28	JMC02	台本の？。
29	JMR02	あ、まだやってない<笑いながら>。
30	JMC02	<笑い>。
31	JMR02	どうしょう？。
32	JMC02	僕もなかなか、合宿だから、あんまできなくて。
33	JMR02	うん。
34	JMC02	うん。
35	JMR02	やばいよね<軽く笑い>。
36	JMC02	うん、じゃ、また後日連絡しますので。

(8) 一発話文に表われる文脈に依るノデとカラ →ノデとカラの使い分けが見られる例

〈会話番号24〉		発話内容
発話文	話者	
542	UF09	なんか、学校探すの、ほんと、大変でー。
543	UF10	うんうん。
544	UF09	うん、その、学校、受け入れてくれる<学校??>{>}。
545	UF10	<あ、そっか>{>}そっか、そうですよね。
546	UF09	うん、母校はないし、まずー。
547	UF10	うんうん、<へー>{>}。
548-1	UF09	<つて>{>}いうので、だから母校じゃないからー(うん)、で、いろんなとこ電話して、。
549	UF10	うん=。

5 自然会話分析が示すカラとノデの無意識の知識（暗黙知）

以上、『BTSJ 話し言葉コーパス』に収録されている4つのファイルを調査した結果、母語話者はカラとノデを次のように使い分けていることが明らかになった。この使い分けには、萩原（2012）が提示した「人間関係（power & solidarity）」と「±主張性」が関わっていることが検証された。

- ① 雑談では、カラが多い。
- ② 初対面より友人同士の方が、カラをより使用する。
- ③ 論文指導の面談では、学生はノデを使用し、教師はカラを使用する。
- ④ 女性同士の断りの電話会話では、相手によってカラとノデの使用が変わる。
- ⑤ 後輩に対して、頼む側はカラとノデで割れたが、断る後輩側は100%ノデを使用する。
- ⑥ 先輩に対して、頼む側はノデの使用が多いが、断る先輩側は100%カラを使用する。
- ⑦ 同級生に対して、頼む側も断る側も85%程度がカラを使用する。
- ⑧ 依頼を含む会話であっても、友人同士の場合にはカラが多い。
- ⑨ 依頼を含む女性同士の電話会話では、依頼する側も依頼される側も10%程度ノデを使用する。
- ⑩ 依頼を含む男性同士の電話会話では、依頼する側が3%程度ノデを使用し、依頼される側は100%カラを使用する。

6 おわりに

本稿では、会話教材の用例から示唆されたカラとノデの用法を、実際に日本語母語話者がどのように使い分けているのかを『BTSJ 話し言葉コーパス』で検証した。そして、カラとノデの使い分けには「タテとヨコの人間関係（power & solidarity）」という指標と「±主張性」という判断の基準があることを提示した。対人関係的機能が表出するカラとノデのような表現においては、特に「社会言語的な適切さ」が期待される可能性があり、文法項目としての機能だけでなく、コミュニケーション上の機能に着目した教育や研究が必要である。こうした「社会言語的な適切さ」については、『BTSJ 話し言葉コーパス』のような大規模コーパスを活用することで、母語話者の〈語用論的知識〉を具現化し、その知見を教材作成や授業に反映させていくことが有用であると考えられる。

注.

- 1) CEFR（Common European Framework of Reference for Languages: Learning teaching, assessment）に挙げられている項目である。同様に「JF スタンダード」にも「社会言語能力」は挙げられている。
- 2) 『BTSJ（Basic Transcription System for Japanese）話し言葉コーパス』は、宇佐美まゆみ監修（2011）『BTSJによる日本語話し言葉コーパス（トランスクリプト・音声）2011年版』というコーパスの略称である。
- 3) 萩原（2012）の議論を基に作成したものである。

<参考文献>

グループ・ジャマシー編（1998）『教師と学習者のための日本語文型辞典』くろしお出版。
国際交流基金編（2017）『JF 日本語教育スタンダード【新版】利用者のためのガイドブック』

国際交流基金.

田中寛 (2004) 『日本語複文表現の研究ー接続と叙述の構造ー』 白帝社.

永野賢 (1952) 「『から』と『ので』はどう違うか」『国語と国文学』第 29 号, 第 2 巻, pp.30-41, 至文堂.

萩原孝恵 (2012) 『「だから」の語用論ーテキスト構成的機能から対人関係的機能へー』 ココ出版.

牧野成一 (1996) 『ウチとソトの言語文化学ー文法を文化で切るー』 アルク.

松本明編 (1995) 『大辞林<第二版>』 三省堂.

森田良行 (1989) 『基礎日本語辞典』 角川書店.

山下秀雄 (1986) 『日本のことばとところ』 講談社.

Lakoff, R. (1973) 'The logic of politeness: or minding your p's and q's.' In: C. Corum, T. Cedric Smith-Stark, and A. Weiser (eds.) *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistics*, 292-305, Chicago Linguistic Society.

Makino, S. (2007) 'An Argument for Non-arbitrary Relationship between Sound and Meaning in Japanese Grammar.' In: Ikegami, Y., Eschbach-Szabo, V., and Wlodarczyk, A. (eds.) *Japanese Linguistics: European Chapter*, 239-250, Tokyo: Kuroshio.

Nakada, S. (1977) 'Kara and Node revisited.' *Journal of the Association of Teachers of Japanese*, Vol. XII, No.2 & 3, 249-279.

<自然会話コーパス>

宇佐美まゆみ監修 (2011) 「BTSJ による日本語話し言葉コーパス (トランスクリプト・音声) 2011 年版」『人間の相互作用研究のための多言語会話コーパスの構築とその語用論的分析方法の開発』平成 20-22 年度科学研究費補助金基盤研究 B (課題番号 20320072) 研究代表者: 宇佐美まゆみ
[http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/usamiken/btsj_corpus_explanation.htm].

<会話教材>

小池真理・中川道子・宮崎聡子・平塚真理 (2007) 『留学生のための初級にほんご会話』スリーエーネットワーク.

梶本総子・宮谷敦美 (2004) 『日本語生中継 中〜上級編』くろしお出版.

富阪容子 (1997) 『なめらか日本語会話』アルク.

ボイクマン総子・小室リー郁子・宮谷敦美 (2006) 『日本語生中継 初中級編 1』くろしお出版.

ボイクマン総子・宮谷敦美・小室リー郁子 (2006) 『日本語生中継 初中級編 2』くろしお出版.

星野恵子・遠藤藍子 (2003) 『日本語集中トレーニング』アルク.

The significance of developing teaching materials based on an analysis of BTSJ-Japanese Conversation Corpus:

Focusing on teaching *incomplete utterances* and *co-constructed utterances*

Mayumi USAMI

National Institute for Japanese Language and Linguistics

Abstract

The present study analyses the functions of *incomplete utterances* and *co-constructed utterances* in natural conversations taken from BTSJ Japanese Conversation Corpus (BTSJ-JCC). Although these phenomena are commonly perceived in natural conversations, they are not found in the *textbooks*; therefore, it is difficult to integrate them into the Japanese language education. However, these two utterance types have various functions and play an important role in smooth and naturalistic communications; (i) many *incomplete utterances* have *hedging functions* (negative politeness), (ii) they trigger the addressee to complete the speaker's unfinished utterance (*co-constructed utterance*), (iii) the addressee indicates *understanding* by finishing the unfinished utterance. *Incomplete utterances* trigger addressee's positive politeness in this manner, and thus, they facilitate smooth conversation.

Since native speakers of Japanese employ these strategies according to the social factors of the addressees, it is almost impossible for the learners of Japanese in Europe to acquire them solely from the existing Japanese textbooks. Based on these situation, a multifunctional database *Natural Conversation Resource Bank: NCRB*, a platform for collaboratively-constructed *WEB teaching materials using natural conversations* has been developed. As the NCRB has *support functions for developing teaching materials* for natural communication, the users can develop *WEB teaching materials* with explanations of these conversation strategies as well as those of grammatical explanations by following the simple illustrations built in the program.

Finally, I insist that the platform such as NCRB for utilizing teaching natural conversation resources is essential to improve the Japanese language education in Europe.

Suggestions for Better Japanese Grammar Education Based on the Features of Natural Discourse Contexts

Yoshikazu KAWAGUCHI

Laboratory for Life and Language

Abstract

One of the biggest problems about the JFL/JSJL education has still been “textbooks”. Many Japanese teachers have difficulties in dealing with unnatural sentences in the “model conversation” or

the “practice” in textbooks. This problem is attributable to the fact that the conversations and practices in many textbooks are not “contextualized”. If not “contextualized”, textbooks cannot offer practices through which learners can learn “by whom”, “to whom” and “for what purpose” specific grammatical items are actually used.

In this paper, the author shows how particle *to* functions in dialogue discourses through analysis of “BSTJ Japanese Conversation Corpus”. He then examines if the same conversational functions of *to* can be learned well through the practices of a widely-used elementary Japanese textbook. Close examination on the practices of the textbook reveals that tasks given in the practice section are “contextualized” for learning two functions of *to*, but other functions found in the corpus are not introduced and consequently the textbook fails to give learners chances of fully mastering conversational functions of the particle *to*.

In the last part of the paper, the author suggests some of the ways for better communicative practices taken out of his teaching experiences in his elementary Japanese classes.

Textbook Conversation vs. Natural Conversation: Pragmatics of *kara* and *node*

Takae HAGIWARA
Yamanashi Prefectural University

Abstract

It is generally perceived that *kara* is subjective and *node* is objective (Nagano 1952). Researchers employ this framework for understanding the choice between *kara* and *node*. Some researchers, however, are in direct opposition to this view and define *kara* as objective while *node* as subjective (Yamashita 1986; Makino 1996, 2007).

This paper focuses on the conjunctive auxiliaries *kara* and *node* manifested both in teaching materials for conversations and in natural conversations. What the usage of these grammatical items suggest is that there are two types of criteria underlying the choice between *kara* and *node*: the “± assertiveness” and the “relationships (power and solidarity)” between two speakers. It first investigates six textbooks for conversations to explore the presence of pragmatic knowledge. It then compares these textbook conversations with natural conversations through a verification of the “BSTJ Conversation Corpus”.

An investigation of natural conversations reveals that pragmatic knowledge, which cannot be acquired from the existing textbooks, is essential in Europe where Japanese is not a second language but a foreign language.

ヨーロッパで継承語としての日本語を教えることと

学ぶことの意味を考える

—それぞれの現場から—

野山 広 (国立国語研究所)、山本 絵美 (ライデン大学)
松尾 馨 (こども日本語クラブでんでんむし・チームもっとつなぐ)

要旨

本パネルでは、欧州で継承語としての日本語を教えることと学ぶことの意味や理由について考えた。まずは、発表者 1 (山本) が「なぜ継承語としての日本語を教えるのか」というテーマで、オランダの現場の声を踏まえて考察した。次に、発表者 2 (松尾) が「親の視点・子どもの視点—複言語・複文化主義の言語教育観に基づいた「家庭 Can Do 週間チェック」の分析から—」というテーマで、ドイツの現場の声を踏まえ考察した。三番目は、発表者&ディスカッサント役である発表者 3 (野山) が、「日本における CLD 児童・生徒の言語環境の整備と複言語・複文化社会—社会参加という観点から—」というテーマで、比較の対象として日本の現場の声を踏まえて考察した。これらの報告や比較考察の結果を踏まえ、今後の課題についても取り上げつつ、ディスカッションを行った。

【キーワード】 継承語、複言語・複文化主義、CLD 児 (児童・生徒)、社会参加
Keywords: heritage language, plurilingualism and pluriculturalism,
Culturally, Linguistically Diverse children, social participation

1 本パネル発表の流れと概要

まず企画意図・趣旨を述べ、次に、山本、松尾、野山の事例を報告した。その後、趣旨、事例等を踏まえて、CLD 児童・生徒の言語環境 (ethnolinguistic vitality=EV や communication network=CN) 等の整備促進が不可欠な複言語・複文化社会の構築に向けて、いわゆる正統的周辺参加 (学びや社会参加) の場の提供や工夫の在り方について展望した。最終的に、継承語の関係者、実践者との協働、参画の在り方に関して、可能な限り欧州場面での類似の実践に貢献出来るよう、参加者の皆さんとの意見交換も行った。

2 複言語環境で育つ CLD 児童・生徒の言語生活を支える理論的な背景

本パネルの内容に関連して、二言語共有説 (Cummins, 1986 他)、ethnolinguistic vitality (EV, Landry&Allard, 1991)、communication network (CN, Milroy, 1987)、Translanguaging (García, 2009) などの概念や理論的な背景と継承語の教育との関係について概観した。

2.1 二言語共有説を踏まえて

本事例発表の国の現地語（オランダ語、ドイツ語等）も継承語／母語（日本語）もどちらも接触する機会が子どもの周りにあって、学習するのに十分な動機付けがあれば、一方の言葉でその思考タンクを刺激して発達させてやると、もう一つの言葉の力も伸びるということになる。つまり、日本語とオランダ語やドイツ語等のように、文法も表記も極端に違っている言語の場合であっても、バイリンガル（複言語）の環境に育つ（生きる）子どもの二つの言語は、学びの場の工夫や言語環境の整備次第で、互いに依存しながら発達していくということが可能となることを指摘した。

2.2 EV や CN の考え方を踏まえて

ethnolinguistic vitality (EV) や communication network (CN) を豊かに醸成してゆくためには、次のような要因が重要となってくるのであるが、これらの中の、特に、継承語の教育や複言語環境の整備の充実に向けては、そのコミュニティが外国人（同じ言語・文化背景の人や移民の集住地域であったとしても、なかったとしても、(4)の文化的要因や(5)の心理的要因が肝要となることを指摘した。

- (1) 地理的要因：コミュニティの人口や密集度、移住の割合、コミュニティ内の出生率、同族結婚率など（数の力、その地域が外国人や移民の集住地区か散在地区かどうか）。
- (2) 政治的要因：国や地域社会などで、その民族からの代表者がどのぐらいの割合で参加しているのか、コミュニティの政治力・社会的力など。その他、社会的地位、歴史的立場、言語の地位など。
- (3) 経済的要因：商業・産業におけるその言語の使用度や、仕事場や金融・広告・商店の看板などにおけるその言語の使用度、コミュニティの裕福度・経済力など。
- (4) 文化的要因：コミュニティが独自の教育システムをまとめられるかどうか（例：〇〇人学校を創り、運営することができるか）、独自の教会や寺社などがあるのかどうか、その言語によるメディア（テレビ、ラジオ、新聞、劇場、書籍、雑誌など）が存在するのかどうか。コミュニティの文化会館や祭りはあるのかどうか。
- (5) 心理的要因：帰属意識（アイデンティティ）、自分への思い、動機付け、適性、態度、性格、期待、評価、処遇、現実への適応・不適応など。

2.3 Translanguaging の考え方を踏まえて

世界の人の移動や、グローバル化の進展を背景に、多言語社会における複数言語の共存と相互作用に言及した考え方である Translanguaging という概念を参照するなら、多くの多言語コミュニティでは人々は言語間の境界線を超越して言語を使用している（ハーレムのプエルトリコ人コミュニティ：スペイン語と英語が多くのドメインで並行使用。いわゆるダイグロシアとは異なる枠組み）であることが窺える。また、多言語話者は、コミュニケーションの効率化と自らのアイデンティティの反映のためにすべての言語リソースを活用していることもわかってきている（加納なおみ、2017 参照）。

こうした考え方を踏まえると、複言語環境下で育つ（育った）バイリンガルの人々が、コミュニケーションの効率化と自らのアイデンティティの反映のために、自分が持っているすべての言語リソースを、場面や状況において使い分けながら、あるいは、多くのドメインで並行使用することは、ある意味自然であることを指摘した。そして、参考となるサ

イトやガイドとして、以下のものを紹介した。

- (1) García(たち)が構築した CUNY のサイト

<http://www.cuny-nysieb.org/translanguaging-resources/translanguaging-guides/>

- (2) Translanguaging Guides

The crown jewels of CUNY-NYSIEB, these guides offer dozens of strategies and approaches for teachers working with emergent bilingual students at all grade levels and in all program models.

3 先行研究から得られる指針と展望

これまでの先行研究を踏まえて、今後の継承語の教育や学びを支える指針として、以下の四つを挙げた。また、当日は、以上のようなパネル発表・報告や会場での意見交換、対話等を通して、欧州の日本語（ことばの）教育現場で実施・展開する類似の実践現場などに、何らかの刺激を与えたり貢献が出来たらと願いつつ、議論、考察を行った。

- (1) バイリンガリズムは、子どもの言語的・教育的発達によい影響を及ぼす。
- (2) 子どもの母語の発達レベルは、第2言語発達のよい指針となる。
- (3) 現地の学校で、少数言語（例：継承語＝日本語）を通して授業を受けたとしても、現地のことば（例：オランダ語やドイツ語等）での学力言語の発達に支障はない。
- (4) 子どもの母語は消えやすく、状況によっては、学校教育の初歩期に簡単に喪失してしまう可能性がある。

<参考文献>

加納なおみ (2017) 「多言語話者・多言語使用に関わる概念と教室現場との接点を考える」
MHB 研究会発表資料参照.

References

Cummins, Jim. (1986) Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review* 56 (1). 18-36.

García, O. (2009) *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Landry, Rodrigue. and Réal Allard. (1991) Can schools promote additive bilingualism in minority group children? in Lilliam M. Malavé and Georges Duquette (eds.), *Language, culture and cognition: A Collection of studies in first and second language acquisition*, 198-231. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Milroy, Lesley. (1987) *Language and social networks*, 2nd edn. Oxford: Basil-Blackwell.

なぜ継承語としての日本語を教えるのか

山本 絵美
ライデン大学

要旨

母語・継承語としての日本語を教える意味は様々である。複言語・複文化の一つとして日本語・日本文化を教えることは、学習者の言語観・文化観を豊かにする。また、多様な生徒・保護者・教師が集まる教室や学校では、言語能力だけでなく、多重知能や非認知能力を向上させ、社会関係資本を拡大することもできる。しかしながら、母語・継承語を教えることは、絶対不可欠とは言えず、教える側が学習者を代弁・代表できるものでないことは、意識化する必要がある。

【キーワード】 継承語、母語、教える、アイデンティティ、子ども

Keywords: heritage language, mother tongue, teaching, identity, children

1 「教える」とは何か

「教える」とは、そもそもどのような行為なのだろうか。フィリップ・ジャクソンによると、「教える」ことは二つに分けられる。一つは「模倣的様式」もう一つは「変容的様式」である。前者は、知識や技術を伝えることに重点を置き、18世紀の産業革命、19世紀の国民教育、20世紀の産業革命の時代は、この「模倣的様式」が主であった。一方、「変容的様式」は、学習者の変化を促すものであり、学習者の創造的思考・自己表現を重視する。ソクラテスの「無知の知」にも繋がる考え方で、20世紀の児童中心主義の新教育実践は、この「変容的様式」に基づいているといえる。

また、佐伯（1995）は、教師が知識をそのまま子どもに伝える「教師主導の知識伝達」と対比する形で、「学習者主体の学び」について説いた。「学習者主体」の学びでは、知識は文化の中に根付いており、教師も子どもも、一緒にその知識に働きかけ、学びに参加する。

2 教師の立場性

「教える」という行為について、特に母語・継承語教育の現場におけるそれについて議論する際、忘れてはならないのが「立場性」、すなわち(positionarity)である。スピヴァク（1988）は、「理論家が、被差別集団について *représenter*（代弁・代表）することはできない」と述べているが、同じことが、母語・継承語教育にも、言えるのではないだろうか。すなわち、教師が母語・継承語として日本語を学ぶ学習者を、代弁・代表することはできないのである。教師は「透明な存在」になることは決してできず、当人の、例えば、海外在住の一日本人としての立場、あるいは親としての立場が消え去ることはない。

3 問題の固定化

ここで、オランダの母語・継承語教育の現場に目を向けてみたい。

オランダの現場には、複言語・複文化や継承語の議論は浸透しておらず、国語教育を基準とした日本語教育が主体である。その結果、問題のラベリングが生じている。

例えば、「この子は漢字が読めないから、日本語ができない子だ。」「このクラスは、日本語力に差があって、教えるのが大変だ。」などが問題として固定してしまっているのである。

問題が固定化されることで、その問題は、問題として再生産され続けることになる。ハワード・ガードナー（2001）が多重知能理論の中で述べているように、言語知能だけが知能ではない。言語知能以外にも、様々な知能があるにも関わらず、日本語能力のみが基準とされる。それによって、子どもたちは、教師による言語に関するマイナス評価をそのまま内面化し、自己肯定感を低下させてしまうのだ。

このように、教える側は、日本語能力のみに着目し、問題を固定化してしまい、子どもたちの持つ複言語・複文化の豊かさに気づけていないことも多い。それを可視化するために有効な方法の一つが、言語ポートレートである。

4 子どもたちの言語ポートレート

図1から図4は、オランダの母語・継承語教室で学ぶ子どもたちの言語ポートレートの例である。これだけを見ても、いかに子どもたちが多様で豊かな言語資源を持っているかということがわかる。

図1、図2の男の子は、共にオランダ人の父親、日本人の母親を持ち、教師の認識では「オランダ語が優勢な子」だが、その言語ポートレートは全く異なっている。図1では、体のほぼ半分ずつ、オランダ語と日本語が入りつつ、ハートの部分にはオランダ語の色がほとんどで、加えて、父方のルーツにつながるエジプトも加えられている。ここでは、教師が考えている以上に、日本やエジプトというルーツを、彼自身が強く意識しているということがわかる。図2は、色のついていない透明な部分が体の大半を占め、頭やハートの部分はオランダ語の色が主であるが、よく見ると、ハートの中の日本語の色は、非常に強い力で塗りつぶされている。オランダ語・日本語に対する意識が、この描き方に現れていると言える。また、図1、図2ともに、腹の部分に日本語の色が入っていることから、日本の食文化に対する愛着も見られる。

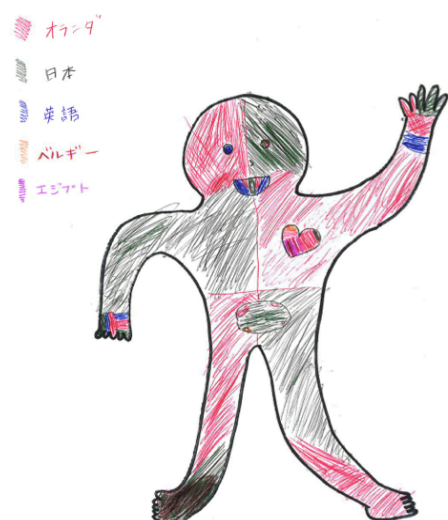


図1：7歳男子の言語ポートレート



図2：9歳男児の言語ポートレート

図3は、ドイツ人の父親と日本人の母親を持つ女の子の言語ポートレートである。立ち

顔立ちは母親似、足の形は父親似ということで、それぞれ日本語・ドイツ語の色を用いていることから、彼女自身が、国、身体的特徴、アイデンティティ、言語を重ねている様子がわかる。腰のあたりの、自分からはよく見えない部分には、「寝言」が加えられている。これも、言語の捉え方についての考え方が垣間見られる部分である。図4は、日本人の父親とベトナム人の母親を持つ女の子の言語ポートレートで、思考につながる頭は、オランダ語、日本語、ベトナム語で塗られている。

自由です。



図3：12歳女子の言語ポートレート

です。

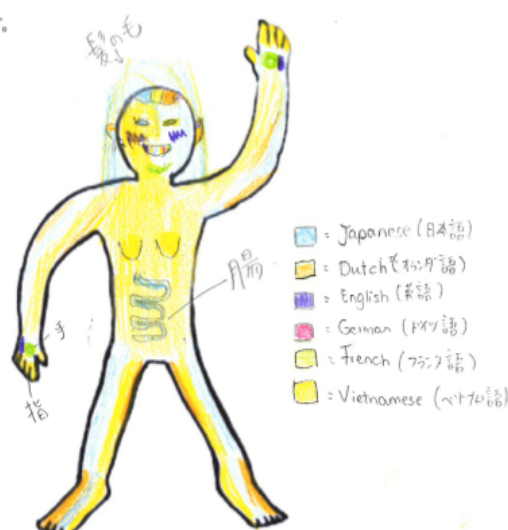


図4：14歳女子の言語ポートレート

このように多様な言語能力は、生徒の能力の多様さも表しているのではないだろうか。異なる能力を持つからこそ、お互いの発達の最近接領域を刺激し合うことができる。

それを生かす教育の一つが、ピア・ラーニングである。子どもたち同士に作文を添削させると、内容や字の書き方などに着目しながら、お互いにいい部分を見つけて、コメントをし合う様子が見られた。

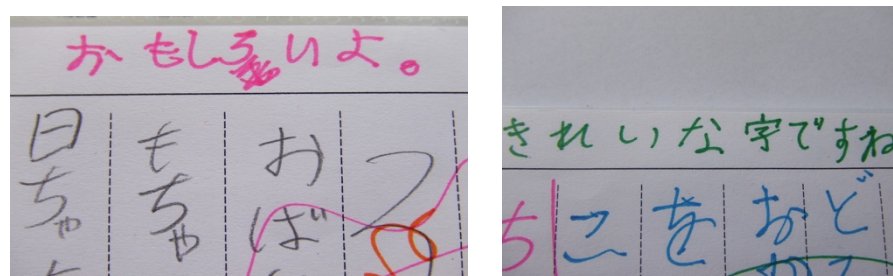


図5：オランダ補習授業校のピアラーニングの例

5 教師・保護者の多様性

現場の教育の専門家の少なさも問題とされることが多いが、それは換言すれば、様々な経歴や職歴を持つ教師が多いということである。継承語の教室ほど多様な能力を持つ仲間と教師のいる学びの空間は、貴重であるといっても過言ではない。多様な中にも、日本に

つながりがあるという共通点と共感ゆえに、「重要な他者」と出会える可能性も高く、社会関係資本の構築にもつながる。日本語に対する特別な感情を持つ保護者が多いため家庭のサポートも得やすい。

例えば、補習授業校における生徒・教員間の距離の近さや、親密さは「Twitter 補習校あるあるbot」の中の「補習校の友達は、他の友達とはちょっと違う」や「特別な存在」「生徒と親が仲がいい」などの発言に表れている。

6 複言語・複文化環境で育った大学生

最後に、幼少期に母語・継承語としての日本語を学び、成長した大学生の言語ポートレートの例を見てみたい。図6、図7は、どちらも、小学生時代をヨーロッパで過ごし、大学生になってから、留学生としてオランダで勉強していた人たちの言語ポートレートである。

図6の女性は、子どもの時に日本語のことを親にからかわれた経験から、今でも言語についての劣等感を強く抱えている。また、言語だけでなく、モチベーションに繋がる「好き」といえるものを子どものうちに増やすべきである、という彼女の言葉からは、実際に複言語・複文化環境で成長した彼らにとって、言語以外の多重知能や非認知能力といったものが、いかに重要であるかがうかがえる。また、図7の男性も、日本人学校の教師に、日本語の方言を厳しく注意された経験があった。今も帰国子女として日本社会で生きながら「海外に住んでいたから」という一言で括られてしまうことに違和感を覚えている。そのような環境の中、自分を特別扱いしない家族の存在が心の支えになったと語ってくれた。

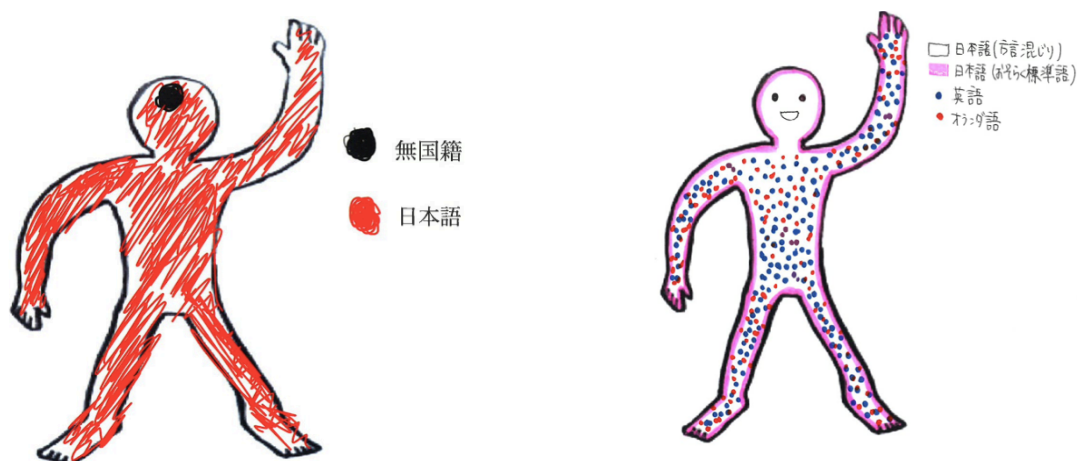


図6: 大学生（女性）の言語ポートレート 図7: 大学生（男性）の言語ポートレート

7 母語・継承語としての日本語を教える意味

このように、母語・継承語教室に通う生徒や、そこに集う保護者・教員の多様性、豊かな言語資源と多重知能を伸ばすことの重要性、心の支えとなる家族の絆とを俯瞰して考えると、母語・継承語として日本語を教える意味というのは、以下のようにまとめられるのではないだろうか。まず、複言語・複文化の一つとして日本語・日本文化を学ぶことで、

言語観・文化観が豊かになることである。そして、家族のつながり、多重知能・非認知知能を高める、重要な他者の出会い、社会関係資本構築のための一手段としても、日本語を教える意味はあると言える。しかし、いずれにせよ、母語・継承語として日本語を学ぶことは、選択肢の一つに過ぎず、唯一絶対のものではないこと、その学習者を教える側が代弁・代表できるものでないことを、教師は常に意識化していることが重要だと考える。

〈参考文献〉

- ヴィゴツキー レフ (2003) 『『発達最近接領域』の理論-教授、学習過程における子どもの発達』土井 捷三・神谷 栄司 (翻訳) 三学出版.
- ガードナー ハワード (2011) 「MI:個性を生かす多重知能の理論」松村暢隆 (翻訳). 佐伯胖 (1995) 「わかるということの意味 新版 子どもの教育」岩波書店.
- スピヴァク ガヤトリ (1988) 「サバルタンは語ることができるか」みすず書房.
- Busch, B. (2012). *The Linguistic Repertoire Revisited, Applied Linguistics*, 33/5, 503-523, Oxford: OUP.
- Jackson, P.W. (1986) *The Practice of Teaching*, New York Teachers College Press

〈参考としたWebページ〉

補習校あるあるbot, <https://twitter.com/hoshukouaruaru> (2018年1月6日アクセス)

親の視点・子どもの視点

— 複言語・複文化主義の言語教育観に基づいた

「家庭 Can Do 週間チェック」の分析から —

松尾 馨

こども日本語クラブでんでんむし・チームもっとなぐ

要旨

こども日本語クラブでは、複言語・複文化主義の言語教育観の各家庭での浸透を目指し、親子の対話を促すための様々な活動や「家庭 Can Do 週間チェック」(以後「週間チェック」)を2016年から取り入れている。「週間チェック」は、「クラブでの学び」、「日本語・日本文化」、「その他の言語」、「その他」の4つについて、子供が「できるようになったこと」(能力記述文)を親が記録するものである。本発表では、これらの活動の実践例や「週間チェック」の振り返りインタビュー結果を示しながら、親子双方にとっての「継承語としての日本語」に取り組む意味について考察をした。

【キーワード】複文化・複言語キッズ、家庭教育、継承語、年少者日本語教育、ドイツ

Keywords: pluricultural and plurilingual children, Family education, Heritage language, Japanese language education for children, Germany

1 研究の背景

グローバル化の影響を受け、世界各地で日本を背景に持つ子どもの数が増加していると言われる。文部科学省(2016)によると、2015年4月現在、ヨーロッパに住む義務教育段階の日本人の子ども数は15,491人で、そのうち日本人学校以外の学校に通う子供は83%を超えている(12,864人)。さらに、日本人学校にも補習授業校にも通っていない子どもは68%近く(8,685人)を占め、日本を背景に持つ子どもの日本語の課題が、多くの場合、家庭にゆだねられているであろうことが推察される。

また、奥村(2006)がドイツの日本語補習校の保護者を対象に行ったアンケート調査では、「日本語補習校では国際結婚家庭(63%)やドイツ長期定住予定(63%)の児童生徒が急増している」という変化が報告され、日本語補習校においても、従来の教育指針への疑問や課題が顕在化してきている。

このような状況の中、ドイツを含むヨーロッパ各地で、補習校の変革や「民間や個人による取り組み」が増えてきており、継承日本語教育は、学習者・内容・形態ともに多様化の時代にあると言える。

2 研究の目的

筆者自身は、2009年に「こども日本語クラブでんでんむし(以後、でんでんむし)」という自主グループを立ち上げ、独自のカリキュラムで継承日本語教育をすすめてきた。2016年からは、CEFR(Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment)が基本理念とする複言語・複文化主義を取り入れ、教室と家族をつなぎ、家族内の対話を促進するための様々な活動を行っている。

CEFRに着目したのは、①「できること」の評価、②部分的能力の容認、③母語話者モデルからの解放、④自律的な言語学習者の育成を重視する。という考え方(奥村 2014)が、複数の言語と文化に囲まれて育ち、それを自分の中に取り入れながら成長している子どもたち(複文化・複言語キッズ)の学びを考えるうえで、親和性が高いと考えたためである。

ところで、福島(2014)は、言語教育政策としての背景と意義を説くとともに、「家族のあり方」と「言語の選択」をつねに見直しながら、「家庭における言語政策」を持つことの重要性を強調している。また、野山(2016)も、同様に、子どものアイデンティティづくりのために、各家庭で「家庭内言語プラン/言語政策」を作り、「家族と教員、教育関連機関などが連携・協力して」「子どもの言語環境を状況に応じて整備していくこと」が重要であることを説いている。度々このような指摘がなされてきているにもかかわらず、これまで、複言語・複文化アプローチによる実践や継承日本語教育に関して**家庭の視点**からの報告や研究はあまり行われていない。

そこで、筆者は、2015年有志とともに「こども Can Do ポートフォリオ制作プロジェクト」を立ち上げ、海外で暮らしている子どもたちの日本語を家庭で支えるツールとして、複言語・複文化主義の言語教育観に基づいたポートフォリオの作成を目指している。ポ

ートフォリオが完成するまでの数年間、でんでんむしでは代替ツールとして、「家庭 Can Do 週間チェック」(以後「週間チェック」)シートを導入している。

本研究では、この「週間チェック」を含めた複言語・複文化的アプローチの実践例を紹介するとともに、親や子どもの意識の変化について分析し報告する。親子双方にとって「継承語としての日本語」にどのような意味があるのかについて考察する一助としたい。

3 こども日本語クラブでんでんむしの概要

参加している子どもは 28 人で、未就園児 7 人、幼稚園児 9 人、小学生 9 人、中学生 3 人。そのうち、26 人が日独国際結婚家庭。日独ハーフの父親とドイツ人母親の家庭 1 人、日本人の両親を持つ子どもが 1 人。日本語接触量、学習開始時期、家庭環境などの違いによる多様な日本語発達度がみられる。

週に 1 回の定期活動では勉強の時間とテーマ学習の時間を設け、年齢に応じた活動をしながらか日本語を高めている。そのほか、遠足、発表会、家族向けイベントなどを開催。

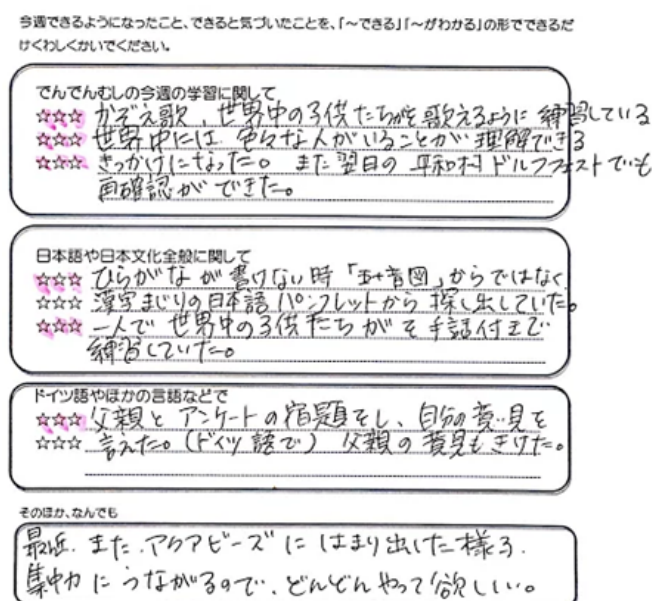


図1 提出「週間チェック」例 (5歳児)

4 実践例

2016 年以降、複言語・複文化主義を取り入れた活動として①親対象の勉強会、②親子ワークショップ「言語ポートレート」、③親対象「家庭週間 Can Do チェック」(以後「週間チェック」)、④親子インタビュー(日本語話者の親→子、子→もう一人の親)等を行ってきた。本稿ではこのうち、③週間チェックと④の子どもへのインタビューを報告する。

4.1 「家庭週間 Can Do チェック」

4.1.1 目的

①親が、子どもや子どもの日本語と向き合う、②親が、子どもの「できる」ことに気づき、評価できるようになる、③次に「できる」といいこと、これからの学びの道筋を見つけられる、の 3 点を目指す。

4.1.2 方法

【時期】 2016 年 1 月から 2017 年 8 月まで

【手順】

- ・開始に先立ち、複言語・複文化主義の考え方やの例示的能力記述文(以下、Can Do)について、ワークショップ形式で勉強会を実施。
- ・親は毎週チェックシートを提出し、スタッフはコメントを記入し、複写した上で返却。

- ・2016年6月に「振り返り座談会」を実施。これまで書いた週間チェックを見直し、振り返る機会を設けた。最後に振り返りの内容をアンケートの形で提出してもらった。

【週間チェックの内容】

①でんでんむしの活動に関して（毎週提示している目標 Can Do から）、②日本語や日本文化全般に関して（①以外の日本語に関わるチカラや仲介能力など「部分的能力」、気持ちや学習スキル、知識などの「一般的能力」、文化に関わる Can Do など）、③ドイツ語やほかの言語など（複言語・複文化的観点）、④そのほか、の記入欄を設けた。

4.1.3 結果

提出された「週間チェック」の例を図1に、2017年6月の振り返り座談会における「週間チェック」振り返りアンケートの質問および回答を表1に示す。表1の回答に見られる通り、「子どもの『できる』に目が向けられるようになった」「子どもと一緒に活動するようになった」など、目標 Can Do を親が意識しそれを評価することで、心情面のみならず

行動面でも肯定的な変化がみられた。また、*質問2の回答にある通り、この「週間チェック」を通して、子どもの複眼的な発達の様子を教師と保護者が共有することができ、教室と保護者をつなぐ連絡帳として重要な役割を果たしていたといえる。さらに、興味深いのは、質問4の来年の目標 Can Do に関する回答

表1 「週間チェック」振り返りアンケート回答（回答数が多いものから抜粋）

質問1：週間チェックをはじめて皆さん自身には、どんな変化がありましたか？

- こどもの「できる」に目を向けるようになった。客観的にとらえる癖がついた。【4名】
- Can Doを増やすために、親が努力するようになった。料理や折り紙など子どもと一緒に活動をするようになった【3名】
- だんだん書く内容が減ってきた【5名】
- (親の)教育サポートは不要【1名】

質問2：週間チェックについて、気づいたこと、疑問に感じたことは？

- 先生へ相談できたり子どもの様子がわかったり、連絡帳としてありがたい（返事がない時はがっかり）【3名】
- 親に子どものことを見るようにと促してくれる【1名】
- Can Doを親子で活用できるようにしたい【1名】
- できないこと、これからできたほうがいいことについては、書かなくていいのか？【1名】

質問3：週間チェック座談会で新しくわかったこと、気づいたことは何ですか？

- ことばの学びには、気持ちや文化などの、一般的能力が必要であること【6名】
- 「やりとり」「仲介」という能力を新しく/改めて学んだ【4名】
- ほかのひとと話すことで気づきが得られた【3名】
- 子どもは言葉を使い分けている。日本語を学ぶ場でドイツ語を使うことがいつも悪いとは限らない【2名】

質問4：来年どんなことができるようになってほしいですか？

- 日本語（で話すこと/を学ぶこと）を楽しめる
- 発話に自分の気持ちを込められる
- 漫画が読める
- 日本語の冗談を聞いて一緒に笑える

技能.						コミュ言語能力		一般的能力				計	
やりとり						言語社会		技能		実存			
読み	書き	話し	聞き	仲介		言語構造	社会言語	言語運用	叙述的能力	のノウハウ	能力		学習能力
1	0	0	1	0	1	1	0	6	0	3	18	0	29

- ・日本語（で話すこと/を学ぶこと）を楽しめる
- ・発話に自分の気持ちを込められる
- ・漫画が読める
- ・日本語の冗談を聞いて一緒に笑える

図2 質問4「どんなことができるようになってほしいですか」への回答（技能・能力別、2017年6月）

技能.						コミュ言語能力			一般的能力				計
									技能		実存		
やりとり						言語			の能力		学習		
読み	書き	話し	聞き	仲介		言語構造	社会言語	言語運用	叙事的能力	ハウ	能力	能力	
3	1	3	0	2	0	0	0	2	11	9	7	0	29

- ・日本の祖父母や友だちと文通ができる
- ・本が読める
- ・メールが書ける
- ・文化の違いに寛容になれる

図3 「どんなことができるようになってほしいですか」への回答（技能・能力別、2016年1月）

である。

この回答の内容を、CEFR の提示している「技能」及び「コミュニケーション言語能力」「一般的能力」の種類別に分類したものが、図2である。さらに、その1年半前に行ったアンケートでの将来の目標 Can Do に関する回答を示したものが、図3である。これを見ると、目標とする Can Do の質が、「技能・知識」中心から子ども

の気持ちを重視した「実存的能力」へと変化している傾向がみられる。これは、1 年半かけて行った一連の複言語・複文化的活動の肯定的な成果だといえるだろう。

これらのほかにも、親子での活用法（質問 2）、これからできたほうがいいことの扱い（質問 2）、他者と意見交換することの重要さ（質問 3）など、示唆に富む意見も見られた。今後作成予定の「こども Can Do ポートフォリオ」には、今できなくても「後でできるようになってほしいこと」を記入できるような構成の工夫や、気づきを高めるために、第三者と情報交換したり、記録する主体者を徐々に子どもにシフトしたりしていけるような、活用法の工夫が必要になってくるであろう。

4.2 親子インタビュー（親から子へのインタビュー）

4.2.1 方法

①子どもが日本語や日本文化をどうとらえているのか、日本語の学びに対する態度や考えを、親が知り、子どもと向き合い、対話のきっかけを作ること、②子どもたち自身に、日本語の学びの意味を考えてもらうこと、を目的とし、2017 年 8 月に 5 歳から 14 歳までの 11 人の子ども（全員日独ハーフ）にインタビューを行った。質問はこちらで指定し、各家庭で親が子どもにインタビューをする形をとった。

4.2.2 結果

主な質問とそれに対する子どもの回答を図4および図5に示す。図4の「日本が好きか」という質問に対して、11 名全員が「好き」と答えているが、その理由が興味深い。9 歳までの子どもはほとんどが「おばあちゃんに会える」など、個人的な体験を理由として挙げているのに対し、13 歳以上の 3 人は、「人が優しい」など日本人や文化に関わる一般的な見方を理由として挙げている。

年齢	人数	答（人数）	その理由	個人的体験
5 歳	2	好き(2)	ママが来た国だから(1)、お婆ちゃんの家好きなおもちゃがある(1)	
6 歳	1	好き(1)	日本の家族に会える、お婆ちゃん、食べ物（全て1）	
7 歳	2	好き(2)	おやつが作れる、叔母がいる、近くに公園がある、床で寝る（全て1）	
8 歳	1	好き(1)	電車に乗れる。日本の家族に会える。お婆ちゃんに会える（全て1）	
9 歳	3	好き(3)	沢山外食できる、叔母がいる、餅が食べられる、ママが日本人、爺婆がいる（全て1）	
13 歳	2	好き(2)	美味しい、人が優しい、コンビニが楽しい、日本のアニメが好き（全て1）	一般的な見方
14 歳	1	好き(1)	人がフレンドリー、食べ物が美味しい、友達がいる（全て1）	

図4 子どもインタビュー 質問1：「日本が好き？どうして？」回答

図5の「どうして日本語勉強をしているのか」という問いに対しては、9 歳までは、ママ

やお婆ちゃんと「話せるように」と、コミュニケーションツールとしての機能を理由に挙げている子どもがほとんどだが、13歳になると「半分日本人だから」という自己認識が出現する。

年齢	人数	その理由
5歳	2	ママとの勉強が楽しい(1)、お婆ちゃんと話すため(1)
6歳	1	ママに言われて(1)
7歳	2	日本で日本語を話せるように(1)、好き(1)
8歳	1	ママと話すため(1)
9歳	3	ママと話すため(2) 大きくなって日本とも話せるように(2) 日本で話せるように(1)
13歳	2	半分日本人だから(2)、日本語が話せないと自分が馬鹿に思える(1)、 爺婆と話せるように(1)、アニメを日本語で見たい(1)
14歳	1	将来仕事に役立つかも(1)、いろいろな言葉が話せるのは いいことだ(1)、日本に行った時に話せるように(1)

コミュニケーション
ツール

自己意識

図5 子どもインタビュー 質問4:「どうして日本語を勉強してるの?」回答

12、13歳というと、現地校では宗教などの授業で「自分はどんな人間なのか」「ほかの人は自分をどうみているのか」などのテーマが扱われる年代である。このような教育の効果と彼ら自身の心の発達、日本語やその学びの意味づけに変化を与えていることは、十分に考えられるであろう。家庭では親がその変化にしっかりと向き合い、教育機関ではそれを踏まえた教授内容の工夫をすることが肝要だろう。

5 まとめ・結論

本稿では、複言語・複文化主義の実践報告をとおして、親の認識が肯定的に変化していることを報告した。また、学び手である子どもたちは、成長とともにモチベーションや自己意識が変化していることがうかがわれた。

「私は私のことばで自分の子どもと話したい」など、親の主導で始められることが多い継承日本語教育であるが、子どもにとって「ママ/パパのことば」だった日本語が「自分のことば」へと変わっていくことで、言語レパートリーが増え、一般的能力が広がり、豊かに生きる力となるであろう。図6に示すように、そのために家庭で親ができることは、学びの場を提供しそれを保障すること、親子での対話を大切に、「できること」への気づきを深めながら、子どもの自尊心をしっかりと育てていくこと、そして子どもの生活の中心が家の外へと移行する年代になっても、決してあきらめず長い目で見守りながら、社会とつながる機会を作るなど、支援の質を変えながら支えていくことだろう。

言語教育を平和教育の一環と考えるCEFRが2001年に紹介されてから既に16年以上が経った。この16年の間に、ドイ

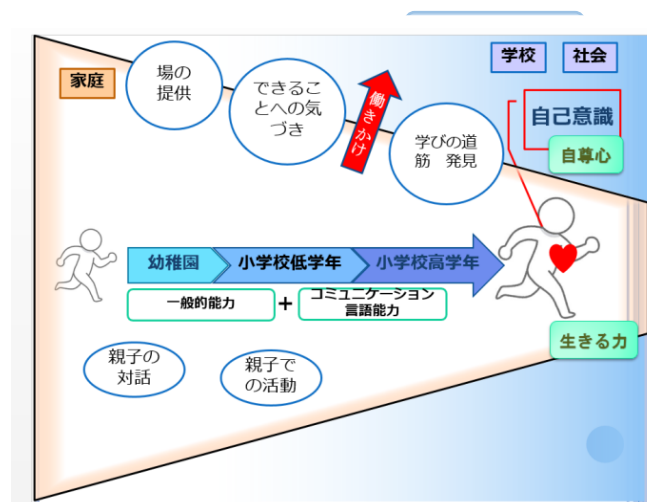


図6 家庭でできる支援

ツでは移民法や出自語/母語授業の法制化が実現し、一時は順調に歩んでいるように思われた平和への道も、最近ではテロリズムの拡大や移民の増加により、陰りを見せてきている。このような時代にこそ、複文化・複言語キッズが言語や文化が異なる人や社会への共感性をつちかうことで、異質な他者との向き合い方を学び、平和を目指して社会を生き抜くチカラを身につけていくことは、大きな意義があるだろう。

<参考文献>

奥村三菜子 (2014) 「CEFR という贈り物—子どもも大人も〈気が楽になる〉CEFR の4つのポイント」, 『つなぐ』日本文化言語センター, 18-29.

奥村三菜子 (2006) 「ドイツの補習授業校における日本語教育に関する研究」東京学芸大学大学院教育学研究科修士学位論文.

野山広 (2016) 「複言語家族 における親子の日本語〈リテラシー〉」, 『複言語キッズ Can Do! 第2回ワークショップ報告書』, pp.22.

福島青史 (2014) 「〈わたしの家族〉の言語政策」, 『つなぐ』日本文化言語センター, pp.7-17.

文部科学省 (2015) 「海外で学ぶ日本の子どもたち わが国の海外 子女教育の現状」.

<参考としたWebページ>

<https://drive.google.com/file/d/0B4AWY22nrMFqOG1rRVBmZE1xMW8/view>. (2018.01.03)

日本における CLD 児童・生徒の言語環境の整備と複言語・複文化社会

—社会参加という観点から—

野山 広
国立国語研究所

要旨

本稿は山本、松尾のパネル発表のディスカッサント及び日本の事例報告という立場から野山が行ってきた縦断調査の結果に焦点を当て、欧州の事例と比較考察した。その際、CLD 児童・生徒の言語環境 (EV や CN) の整備促進やエンパワメントに向けてどのような工夫が可能か考察した。

【キーワード】 縦断調査、CLD 児、OPI、EV、CN

Keywords: longitudinal study, Culturally, Linguistically Diverse children, Oral Proficiency Interview, Ethnolinguistic Vitality, Communication Network

1 はじめに

本発表では、日本の外国人集住地域 A に居住する日系ブラジル人生徒に対して、2007～2012 年まで行ってきた日本語会話と言語生活に関する縦断調査と、散在地域 B に居住するパキスタン出身の生徒に対して、2013～2015 年まで行ってきた同様の縦断調査結果

から窺える対話と継承語の重要性について報告する。また、CLD 児童・生徒の言語環境（ethnolinguistic vitality = EV : Allard and Landry1986, Landry and Allard1991 や communication network=CN:Milroy 1980）の整備促進やエンパワメントに向けてどのような工夫が可能か考察する。

2 今後の展望に向けて

ここでは、縦断調査の結果からみえてきたことを報告しつつ、「対話」場面や状況作りに向けた正統的周辺参加の重要性について言及する。

収集した関連データを踏まえると、複言語環境にある CLD 生徒たちは、OPI の会話場面の突き上げの際に生じる、いわゆる「対話」の醍醐味はもちろん、通常の言語生活の中で、例えば、日本語学習の支援者（TA）として社会的実践の場に参加（社会参加）することで、より多くの会話の摺り合わせが必要となっていることが窺えた。換言すれば、必然的に摺り合わせが必要なコミュニケーション場面＝「対話」に遭遇し、日本語だけでなく、母語や継承語も駆使しながら、会話の相手を説得・納得させることの困難さや醍醐味を経験知として蓄積することが可能となっている。そこで学習支援者として周辺参加しながら対話することの重要性について展望する。

3 これまでの成果から窺えることー集住地域の事例

ここでは、縦断データの中の集住地域Aに定住する日本語学習者 13 名（表 1 参照：5 回続けて受けられた生徒は 2 人、4 回が 3 人）の OPI のレーティング結果に焦点を当てる。

そして、特にその結果が、最終的に上級の上あるいは超級に到達した 4 人（S1、S2、S3、S5）のインタビュー（会話）の文字化資料に注目し、分析を試みた。

表 1 外国人集住地域の学習者の OPI レーティング結果

P=ポルトガル語, J=日本語, 初=初級, 中=中級, 上=上級, 超=超級

例) 初・上=初級の上, 中・下=中級の下, 中・中=中級の中, 上・上=上級の上

学習者	母語	職業等	1年目	2年目	3年目	4年目	5年目
S1	P	大学生	上・下	上・中	上・中	上・中	上・上
S2	P	高校生	上・下	上・中		上・上	超
S3	P	高校生	上・下	上・上	上・上	超	
S4	P	中学生	初・上		初・上		
S5	P	高校生	(中・上)	上・下	上・中	上・中	上・上
S6	P	高校生	(中・上)	上・下	上・下		
S7	P	高校生	初・上				
S8	P & J	中学生	上・上	超	超		
S9	P	高校生	中・下	中・中			
S10	P	教職員	中・中	中・中	中・中	中・中	中・上
S11	P	高校生	初・上				
S12	P	高校生	初・上	中・下			
S13	P	高校生	初・上	初・上	中・下	中・中	

4 集住地域の事例から窺えることー「のだ（ノダ）」の必要性

OPI（Oral Proficiency Interview）の上級では段落、また超級では複段落の発話が求められる

(牧野成一他 2001)。意味のある段落を構成する場合は、段落内の各文がまとまりをなしていることが重要となってくる。つまり、各文が正しい接続詞で、正しい接続関係を作っていないといけないわけである。そこで、会話の段落を構成する際には、説明のモダリティ「のだ（ノダ）」の使用が不可欠となる。

4.1 表2 から見えてくること

表2を見ると、全体としてターン保持の「ノダ」の使用は増加する傾向にあることが窺える。つまり、上級以上で段落を作るためには、この「のだ」の使用が不可欠であると考えられる。また、逆接、順接のどちらか一方を使うだけでは、超級で要求される「複段落」の構成を維持するのは難しい。超級の判定が出た話者は、この二種類のノダ文を上手く組み合わせて併用（活用）していると考えられる。

表2 4人の話者のターン保持に使用される「のだ」の使用数

項目	S5 (上級上)		S1 (上級上)		S2 (超級)		S3 (超級)	
	順接	逆接	順接	逆接	順接	逆接	順接	逆接
1年目	1	4	1	3	9	1	2	17
2年目	0	5	4	2	6	11	6	38
3年目	2	17	8	9	—	—	1	34
4年目	6	28	4	18	9	13	5	31
5年目	4	46	0	17	8	21	—	—

4.2 文字化データから窺えること—S3の3年目、4年目のデータの質的比較（1）

S3の3年目

「えっと(へー)、男の子が(うん)、まずし、貧しい(うん)、家庭に住んでて、でそれ、おじいちゃんと住んでる**んですけど**(ええ)、おじいちゃんは病気**なんですけど**、で、その子は小学校にも通えなくて(うん)、で絵を描くことが、だけが(ええ)楽しみで、絵を描いてる**んですけど**、でそれで、幼馴染の、幼馴染って、の子に(うん)恋をする(うん、うん、うん)って話**なんですけど**、その子は(うんうん)、資産家の娘とかで(うん)、お金持ちでその身分の差みたいなのがあって(ええ)、でお父さん、その女のお父さんに、その貧しい男の子と、会うのをやめなさいって言われちゃう**んですけど**(うん、うん)、そのあとおじいさん、おじいちゃんが(うん)、病気で亡くなっちゃって(うーん)、で1人で男の子が頑張って暮らす**んですけど**、で、でも最終的にその男の子も(うん)、の家が火事で燃やされてし(うん)、燃えてしまって(うん、うん)、で、小学校に行けなかったから自分が最後に行きたい場所小学校だって言っ(うん)、小学校に行っ(うん)、すごい吹雪の日だった**んですけど** (あー)、そのまま雪で亡くなってしまうという、(あー)悲しいストーリー」

このデータから、逆接のノダ文「んですけど」が続くため、話の切れ目や、説明のポイントが多少分りにくくなっていることが窺える。

4.3 文字化データから窺えること—S3の3年目、4年目のデータの質的比較（2）

S3の4年目

「外国人を雇う方が、日本人を雇うよりも安いので（うん）、て、まあコストの削減につながるから（はい）、仕方がないのかなとは思うんですけども（んー）、その日本人の人もその仕事やりたくないとか色々あるので、どっちもどっちじゃないのかなって思うんですけど（んー）、その、需要と供給が（はい）、合っていないから（うん）、そういうことが起きてしまうのであって、もうその仕事大変だけどやりたい、うん、何でもいから仕事したいっていう人もいると思うんですよ（うん）、だからそういう人を優先的にそうやって雇ってるだけで（うんうん）、そうなってしまった（うんうん）ってことなんで、そんなに大きな問題だとは思わないんですけど」

このデータから、話の途中で「んですよ」が入ることにより、話の流れがより分かりやすくなっていることが窺える。

5 これまでの成果から窺えること—分散地域の事例

日本のA県B市に住むパキスタン出身の生徒A（女性）の事例である。彼女の中学時代のOPI等の結果は、2014年9月が中級上、2015年3月が中級上であった。高校に入学後、2015年9月と2016年3月は中級の上のままだったが、2016年9月には上級の下になった。なお、日本語能力試験については、中学3年生の12月（2014、12）に合格した。

5.1. 生徒Aの背景

彼女はパキスタン人の父と日本人の母の間に、日本で生まれたCLD児である。5歳まで関東のB県で育った後、6歳時に父の母国であるパキスタンに移動した。13歳までの約8年間パキスタンで現地の英国系ISに通学した。通常の言語生活に関しては、父とはウルドゥー語、母とは日本語で、2人の妹とはウルドゥー語で会話をしたそうである。学校では英語を使用するという言語環境であった。13歳から14歳になるとき、家庭の事情で母の故郷である日本（東北地方A県B市）に戻り、日本の中学に編入した。彼女の話によると、その時点で、読み書きも含めて最も強かった言語は、英語であり、次がウルドゥー語、3番目が日本語であった。このときに、地元の地域日本語教室に毎週1回（2時間）取り出し教室として参加することになり、私（たち）の縦断調査と遭遇することとなった。その教室でのさまざまな活動を通して、彼女のEVやCNは拡充されることとなり、特に中学2年の秋以降、日本語の会話力、読み書き能力は増強されていった。

5.2. 生徒Aの言語生活と環境—EVやCNの拡充に向けて

Aの場合、パキスタンでは通っていたインターナショナルスクールでの環境や家庭環境も含めて、2言語あるいは3言語環境に居たわけだが、急きょ日本に戻ることとなって、戻ってきた日本の東北地方の中学校では、いきなり、日本語の読み書き能力も含めた力を要求されることとなり、大変な状況となった。日本の場合、日系人が多数居住する集住地域の一部を除くと、まだまだCLD児にとって適切な多言語環境が醸成されているわけではない。こうした状況下でも、Aの場合のように、適切な指導ができる日本語教師と出逢うことができ、さまざまな思いや価値観の擦り合わせを基本とする「対話」経験を積み重

ねつつ、CLD 児として有する他の言語のことも大切に考えてくれるような言語環境や、エンパワーメントがあれば、EV や CN の拡充も含め、言語生活が豊かになっていくのである。換言すれば、コミュニティが独自の教育システム（この場合、こうした子どもたちも対象とした地域日本語教室の存在と運営）をまとめられるかどうかという文化的要因や、彼女自身の帰属意識（アイデンティティ）、自分への思い、動機付け、期待、現実への適応・不適応などの問題に寄り添う適切な態勢が周辺に存在した、ということである。

6 調査結果から窺える共通点—集住地域と分散地域の事例から

OPI の結果や、言語生活に関する調査結果を踏まえると、日本語会話力が最終的に伸びた生徒において、以下の 1) ～5) の共通点が窺えた。

- 1) 来日後数年間、通常学級＋取り出し日本語教室参加
- 2) 中 3～高 1 時に、日能試の 2 級 (N2) か 1 級 (N1) に合格
- 3) 中 3～高校時に、日本語教室支援者 (TA) として参加
- 4) 16～18 歳時に OPI 測定に参加し、成人と日本語で対話
- 5) 家庭内言語は原則として継承語を使用

7 まとめと展望

山本、松尾の事例、そして日本の事例を踏まえると、複数言語環境下で継承語や第二言語を維持し伸ばすには、子どもの言語生活に寄り添いつつ、**ethnolinguistic vitality** (EV) や **communication network** (CN) を豊かに醸成してゆくための（その地域や国の状況に応じて）何らかの工夫をしながら、言語使用の必然性がある対話場面の提供を出来るだけ多く提供してゆくことが肝要であることを示唆している。

子どもたちや家族の想いを出来るだけ汲み上げて将来に生かしてゆくためには、子どもたちの学習とは何かに関して再考する必要があるだろう。学びとは教師の「教え (teaching)」とは独立の営みであり、例えば、日本語教室支援者 (TA) 体験 (社会参加：正統的周辺参加) やアイデンティティの形成過程 (例：言語ポートレート)、リアルな現実の実践 (家庭週間 Can Do チェック) などへのアクセスを図っていくことが肝要ということである。

<参考文献>

- ジーン・レイブ&エティエンヌ・ウェンガー、佐伯胖翻訳 (1993)『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書。
- 野山広(2013)「地域に定住する外国人の日本語会話能力と言語生活環境の実態に関する縦断的研究」『国語研プロジェクトレビュー』Vol.4 No.2, pp.100-109, 国立国語研究所。
- 野山広・桶谷仁美 (2016)「CLD 児童・生徒の言語環境の整備と日本型多文化共生社会—社会参加という観点から—」野山広・桶谷仁美 (2016)『異文化間教育』44 号, pp.18-32、異文化間教育学会。
- 牧野成一・鎌田修・山内博之・齊藤真理子・荻原稚佳子・伊藤とく美・池崎美代子・中島和子 (2001)『ACTFL-OPI 入門』アルク。

Learning and teaching Japanese in Europe. Why? Voices from the field

Hiroshi NOYAMA

National Institute for Japanese Language and Linguistics

Emi YAMAMOTO

Leiden University

Kaoru MATSUO

Kodomo Nihongo Club -Dendenmushi, Team Motto-Tsunagu

Abstract

Based on the educational concepts of plurilingualism and pluriculturalism, this presentation explores the meaning of engagement in Japanese as a heritage language (JHL) to both parents and children by analyzing the outputs of the practices and experimental knowledge in the Netherlands, Germany and other examples practiced at a longitudinal studies in Japan.

Learning and teaching Japanese (JHL:Japanese as a Heritage Language) in Europe. Why?

Emi YAMAMOTO

Leiden University

Abstract

There are various meanings to teaching Japanese language as a mother tongue or heritage language abroad. It can enrich the learners' view of language and culture. In addition to that, in the schools where various students, teachers and parents get together, it is possible to widen not only language skills but also multiple intelligences, non-cognitive skills, and social capital. However, teaching the Japanese language is not in fact essential as such.

Parents' Perspectives, Children's Perspectives:

Analyzing the “Can-Do Weekly Check at Home” based on the plurilingual and pluricultural approach to language education

Kaoru MATSUO

Kodomo Nihongo Club - Dendenmushi

(lit. children's Japanese language club - snails),

Team Motto-Tsunagu (lit. team for further connecting)

Abstract

In the Japanese language club organized by the presenter, alternative ways to the conventional education of Japanese as a *native language* are being explored and practiced, aiming to respond to the actual state of children's learning. One such example is the adoption of “Can-Do Weekly Check at Home” (hereafter, the Check) since 2016, in which the parents' observations on children's learning are documented. By analyzing the Check and introducing other example practices, this presentation reflects on the meaning of engagement with Japanese as a *heritage language* to both parents and children.

The Check is used by the club parents to record on a weekly basis what the child has *become able to do* (i.e., descriptors) in each of the four fields: (1) learnings at the club, (2) Japanese language and culture, (3) other languages, and (4) other observations. In addition, to promote parent-child dialogues, various activities in and outside of the club such as child-parent language portraits and interviews by children with their non-Japanese speaking parents have been implemented.

**Structuring Language Environment for CLD Students in
Multicultural/Multilingual Society in Japan:
From the perspective of Social Participation**

Hiroshi NOYAMA

National Institute for Japanese Language and Linguistics

Abstract

In this paper, first, I will focus on the results of the longitudinal survey that I have done. Based on the results, we compared the case with the Netherlands (Yamamoto), the case of Germany (Matsuo), and the case of Japan (Nyama). At that time, I examined what kind of ingenuity is necessary to promote the development and empowerment of the language environment (EV and CN) of CLD children / students.

口頭発表

生涯にわたる学びのプロセスとしての日本語教育・学習の展望

—ヨーロッパの高等教育機関における実践報告を基に—

佐野 香織

早稲田大学 日本語教育研究センター

要旨

本研究の目的は、成人学習論の枠組みでヨーロッパの高等教育機関における日本学・日本研究分野の日本語教育・学習の整理を試み、展望を探るものである。本研究で注目するのは、生涯学習としての日本語の学びである。欧州評議会、EU の教育政策も生涯学習としての言語学習について言及している。生涯学習を、子供から高齢者まで生涯にわたって学びを継続することと捉えれば、ヨーロッパの高等教育機関で学ぶ学生も、その学びのプロセスにあると考えられるだろう。本研究では、成人学習の枠組みを基にしたアプローチを用いて、近年の日本学・日本研究分野の日本語教育・学習の実践報告を中心に整理する。

【キーワード】 ヨーロッパ高等教育機関の日本学科、成人学習論、省察的实践

Keywords: Japanology in European Higher Education, Theory of Adult Learning, Reflective Practice

1 はじめに

本研究は、ヨーロッパの高等教育機関日本学科の大学院生の学びと人材育成を考えるにあたり、ヨーロッパの高等教育機関における日本学・日本研究分野の日本語教育・学習の整理を試み、展望を探るものである。

日本学科は、日本学の研究を行う専門学科である。大学院の場合、所属する大学院生の研究力量形成を担う場にもなる。この日本学科における大学院生の「学び」に、日本語教育の教員としてどのように関わり、どのように培うことができるだろうか。

ヨーロッパの日本学は東洋学の流れを汲む文献学として発達してきたものである。文献学では、資料研究遂行に必要であることから、研究に先だって研究に必要な語学習得をしなければならない、と考えられていることが多く（ベフ、2003）、ヨーロッパの高等教育機関の多くの日本学科プログラムは語学の習得にかなりの時間数を割いているという。

しかし、この日本学科における言語教育のあり方は、批判の対象ともなっている。細川（2013）は、上記のような、何かを行うのに先だってその「準備」のための下請け教育的に言語教育を捉えることを「準備主義」の言語教育として批判している。

上述の考え方は、日本学科において学術的研究者としての大学院生を主に想定したものであると思われる。しかし、すべての大学院生が研究者になるわけではない。このように考えたとき、大学院生の生涯にわたって学びを培っていく力量形成にどのように関わればよいか、大学院生を育成する教員、教育機関のあり方も新たに問われることになるだろう。

欧州委員会の行動計画にも、「学校や職業訓練機関が効果的な教授法を取り入れ、生涯にわたって言語学習を継続するよう動機づける」ことが組み込まれている（AJE-CEFR

Project, 2016)。また、欧州評議会、EU の教育政策も生涯学習としての言語学習について言及している。生涯学習を、子供から高齢者まで生涯にわたって学びを継続することと捉えれば、ヨーロッパの高等教育機関で学ぶ学生もその学びのプロセスにあると考えられる。

本研究では、こうした人々の学びについて成人学習論の考え方から示唆を得て検討していきたいと考えている。その理由は、日本学を専門とする高等教育機関に在籍する成人大学院生との学びを考えることが出発点であり、成人の学びである「おとなの学び」の特徴に教育者としても教育機関としても検討する必要があるのではないかと考えるためである。

三輪 (2011) は、成人の学習を「おとなの学び」と呼び、日々の営みの積み重ねをしていく中から得られた成人学習論が、生涯学習の理論と実践の礎となる可能性を見出している。ここでいうおとなの学びとは、「おとなたちが、人間関係を含めた新しい社会の創造に向けて、多様なコミュニティを基盤にして行う、思考、価値観、態度の持続的な変化につながる一連の活動もしくは経験」(三輪, 2011:50) を指す。生涯学習を、子供から高齢者まで生涯にわたって学びを継続することと捉えれば、高等教育機関で学ぶ成人学生の学びは、そのような「おとなの学び」のプロセスにあり、ひいてはその人の将来の人生、未来の社会創造にもつながると考えられる。

そこで、本研究では、成人学習のおとなの学びとその教育を扱う成人学習論の系譜を見ていき、ヨーロッパの言語教育実践の文脈で整理することで、今後の大学院生、および大学院生を支える教育・教育機関のあり方についてつなげることとする。

まずヨーロッパの高等教育機関における日本学分野の学修構造をまとめる。そして成人学習論から、ヨーロッパの高等教育機関日本学分野の日本語教育における学びはどのように扱われてきたのかを探る。

2 ユーロッパの高等教育機関における日本学分野の学修構造

まず近年のヨーロッパの高等教育機関における日本学分野の学修構造について触れる。ヨーロッパでは、1999 年、高等教育改革に着手し、イタリアのボローニャで「ヨーロッパ高等教育圏」創設を目指したボローニャ宣言を行った。これを契機に、ボローニャ・プロセス (Bologna Process) と呼ばれる高等教育改革を行っている。このプロセスは、EU 加盟国およびこの宣言に賛同する国・地域の高等教育機関で単位互換や資格認定をスムーズに行うため、教育内容を整備し、お互いの教育システムの透明化をすすめるプロセスである (杉谷, 2010)。ヨーロッパの多くの大学は、伝統的に学士の資格制度を持たず、最初に授与する学位は修士号という 2 段階学修構造であった。

また、ヨーロッパでは 1989 年から 1996 年に進められた「ヨーロッパ市民のための言語学習」プロジェクトを経て、2001 年に欧州評議会の CEFR (外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠: Common European Framework Reference for Languages: teaching, learning, and assessment) が導入された。CEFR とは、「一人ひとりが自分の言語・文化に誇りを持ち、同時に隣人の言語・文化を尊重し、相互理解を深めていくため」に、「言語教育に携わるすべての人たちが言語教育・言語学習を考える際に参照できるガイドライン」のことである (奥村・櫻井・鈴木 (編), 2016)。

この CEFR の導入により、ヨーロッパの日本学分野の日本語教育においては、大きく二つの道をとることとなった。一つは、高等教育機関全体で CEFR のカリキュラムを導入、外国語教育全般にも CEFR 適用する「上から改革」カリキュラム改訂である (奥村, 2009,

近藤・笹本, 2012)。これは、日本学科すべての日本語科目を CEFR に基づき一気に改訂を進めるものである。もう一つは、すべてのカリキュラム改訂は難しいため、日本学科のある1科目から改訂を始め、その科目で実験的にコースデザインや教育実践を行った上で、その結果を少しずつ他の科目にも広げていくものである(近藤ら, 2012)。後者の背景には、日本学研究には、研究資料・史料を収集し読み解くための日本語能力、語彙、文型などの言語知識が必要であるとされていることや、日本学といっても、専門分野は文学、宗教学、美学、歴史、経済、社会学、医学史などと多岐にわたり、高等教育機関によってその重点の置き方が違うことがある。そのため、各高等教育機関間で共通の取り組みを行うことが難しいという現状もある(杉原, 2015)。また、生涯学習の視点からの大きな変化は、中等教育・成人教育を含めた考え方が高等教育機関にも導入されたことであると思われる。高等教育機関によっては全学対象の CEFR のレベルに基づいた一般教養日本語コースと、日本学対象の日本語コースを分けて設定しているところも増えているという(半田, 2015)。

3 成人学習論におけるおとなの学びの考え方

成人学習論は、近年急速に注目を浴びるようになった研究分野である。その背景には、教科学習を中心とした学校教育モデルとは異なるインフォーマルな学習や学習方法が増えてきたことや、多様な学習者の支援の必要性、生涯にわたって学び続ける人々の活動を支援する学習理論が必要になってきたということがある(三輪, 2011)。このようなおとなの学びを重視する理由は、近年のおとなの学習者像の多様性と目指す学びの違いがあるためであるという。例えば、個人の学習ニーズの充足をはかる人、外国人支援活動など社会問題から学びの課題を見出し自ら社会のために学ぼうとする人、個人から地域や組織にネットワークを拡げ新たな地域の学びを創造しようとする人、等々様々なおとなの学習者像やまなざしの違いがある(三輪, 2011)。こうしたことから、おとなの学びとは、「おとなたちが、人間関係を含めた新しい社会の創造に向けて、多様なコミュニティを基盤にして行う、思考、価値観、態度の持続的な変化につながる一連の活動もしくは経験」(三輪, 2011:50)とされている。

4 成人学習論の系譜とヨーロッパ日本学における日本語教育実践の概観

三輪(2011)は、成人学習論の学習の歴史的展開として、大きくは教師主体から学習者主体へ、という主体の転換を指摘している。つまり、教師から教師が決めた内容を教わることから、「学習者が学びのあり方そのものを主体化していく」人を軸とした営みを考える流れである。そして、成人学習論の系譜を、①学習課題論・学習内容編成論、②学習者理解に重点をおく成人学習論、③学習主体の形成をめぐる成人学習論、の三つの大きな流れとして提示している。本研究では、三輪(2011)の主体性に注目した成人学習論の系譜と、ヨーロッパ全体の日本学における日本語教育実践との関係を概観し、三つのアプローチで見られる実践の傾向について確認していきたい。

4.1 ①学習課題・学習内容編成論

三輪(2011)は、1960年から1970年代のアメリカ、ドイツ、日本の成人学習をレビューし、この時期の成人の学習研究では、学び手であるおとなに焦点をあてるといっても、

学問体系としてどのように学習内容を教えるか、という学問知や専門知に焦点があたっていることを指摘している。このアプローチは、学習内容を「教える」枠組みであり、学習者に必要であるか必要でないかを理解しようというよりは、教師が考える現代社会が抱えている課題を理解させるために、その内容を学習者であるおとなにどのように教えるかを優先するものであるといえる。

例えば、ヨーロッパの高等教育機関の日本学科における日本語教育は、入学後、まず基礎から日本語の4技能を習得することが基本的な設計である。文法積み上げ式の教科書を用い、その国・地域のことばができる研究者が知識教授を担当し、ドリルや会話を日本語母語話者教師が担当する授業構造であることも多くみられる(ソンネンベルグ・菅生, 2011)。その後、翻訳、文語、漢文など、専門研究に必要な日本語力をつける授業に続くことが多い。この2段階の教育は、ボローニャ宣言前のヨーロッパの多くの高等教育機関で行われてきたものである。旧制度は、基礎課程と専門課程から成り立つ制度であり、基礎課程で専門課程での日本研究を支える基礎知識を身につけさせる機関が多かった。

4.2 ②学習者理解に重点をおく成人学習論

4.1 は、教師が主導して社会の問題を解決するための「知識」を教える教師主導教育型であったが、この学習論は、教師ではなく学び手である「おとな」に焦点をあてたものである。生涯発達の理論、学習ニーズに注目した理論などが含まれる。おとなの学習者一人一人の学習ニーズ、好み、嗜好、性格などおとなの学習特性の理解を目指したものである。学習者がある対象について何を学びたいと考えているのか、その対象を学ぶことに何を期待しているのか、教師が知り、教育実践において考慮していくことは必要であろう。しかし、この研究はあくまでも研究者が考えた理論や教師の理解を、学習者にあてはめて考えるものである。学習者本人の中から生まれ、学習者自身が学びを引き出して創っているものではないことに注意が必要である。教師が「学習者の興味・関心はこれだろう」と一方的に規定し、教師が考える想像の学習を規定してしまう恐れもある。教師目線での、学習者の一時的な関心に対する理解であることが特徴である。

半田(2015)は、日本学を専攻する環境で蓄積してきた言語知識を現実生に生かす機会創出として、「就職活動」をテーマに行ったドイツの大学の上級コースの授業実践を報告している。テーマ選定理由として「就職活動は学生が関心を持つテーマ」であると述べている。そして、今まで学んできたが使用する機会のない敬語を運用する機会となり、自己紹介は企業のエントリーシートに活用できるとしている。これらは教員が学生のニーズを理解して規定した内容であり、どちらかといえば学んだ言語知識を練習する機会となっている。本節における例の特徴は、あくまでも教師が、教師の視点から学習者のニーズを理解し、そのニーズに応えるべく、日本学の環境で学んでいることを応用・活用できる場として考え、教師が機会を作る教育実践である。

4.3 ③学習主体の形成をめぐる成人学習論

4.2 は、教師による一方的な学び手の理解であった。本節の主体形成学習論は、おとなの学習者が自らの学びを創るプロセスの主体となり、学ぶ目標や内容を設定し展開していくことに焦点をあてた成人学習論である。また、今までの経験を省察し、ことばに出し、明らかにしていくことも大切であるとする考え方に結びつけた、省察的实践論(三輪, 2011)もこのアプローチに位置づけている。実践と省察のサイクルは、学ぶ人自身が他者と共に

自ら未来の可能性を引き出していく、自己肯定的なプロセスであることを主張している。4.2 でとり上げた学習論では個人の学びの充足に焦点があたっており、既存の枠組みや社会を変えようといった社会変革へのエンパワーメントの視点がないことへの批判から起こった考え方である。今までの価値観や思い込みを他者と共に考え、意識変容するプロセスを学びと考えるものである。

鈴木 (2015) は、学ぶ人を、CEFR の理念である行動中心主義の考え方から「社会で行動する言語使用者 (social agents)」とし、日本語の初級者も上級者も、教師も「言語使用者」として捉えた上で、教師も含めたすべての言語使用者が学べる仕組み、「日本語せんせい」プロジェクトについて、「対話」の視点に焦点をあてて報告している。このプロジェクトは、日本語初級者向けの自律学習支援サイトを、現役の中級の学生、教師、コアメンバーとして卒業生や他分野の専門家などが協働で作成・運営するものである。初級者はサイトのユーザーとして、中級者はや専門分野を学ぶ学生の立場と日本語を教える立場の二つの立場を持つコンテンツ作成担当として、教師は学習者から学び方を学ぶ者として、すべての人が CEFR のいう「学ぶことを学習する」ことが可能になるサイト運営を目指し、運営している。

5 組織・制度・社会の変革と学習過程への展望

こうした個々の実践の流れは高等教育機関に限ったものではなく、ヨーロッパ全体でいえる可能性がある。表 1 は、ヨーロッパ日本語教師会が毎年行っている「ヨーロッパ日本語教育シンポジウム」の最近 7 年のシンポジウムテーマである。

表 1 ヨーロッパ日本語教師会 ヨーロッパ日本語教育シンポジウムのテーマの系譜

実施年	シンポジウムテーマ
2010 年	グローバル時代における日本語教育～言語・文化圏を越えた協働：母語話者・非母語話者教師の協働に向けて
2011 年	「評価とコースデザイン」(基調講演テーマ)
2012 年	CEFR・JF スタンダードを生かした日本語教育
2013 年	今見直そう、日本語教育における評価
2014 年	日本語教育における言語と文化の仲介
2015 年	日本語教育における対話について考える
2016 年	ウェルフェア(well-being)を目指す日本語教育
2017 年	ヨーロッパで日本語を教えることと学ぶことの意味を考えるーそれぞれの現場で

2010 年代の初めには日本語教育における教師のあり方や、日本語教育における評価や、教える対象としての日本語や文化を対象にしたテーマであったが、2016 年の「ウェルフェア (well-being) を目指す日本語教育」、2017 年の「ヨーロッパで日本語を教えることと学ぶことの意味を考えるーそれぞれの現場でー」は、すべての人と人の営みを軸としたテーマ設定に変化していることが感じられる。つまり、日本語教育は「日本語」や「文化」などの対象を学習者に教える分野であるということへの注目から、日々ヨーロッパ各地で行われている、日本語教育に関わるすべての人々 (学習者、教師、支援者も含む) の一つ一つ

の営みや行動、教育観・学習観を問い直し、共に考えていこう、社会でのあり方を考えていこう、という姿勢への変容が読み取れる。日本学分野の高等教育機関に関しても多かれ少なかれこのような流れの影響を受ける可能性もある。また、これは、ヨーロッパの日本語教育実践においても次第に、「一人ひとりが自分の言語・文化に誇りを持ち、同時に隣人の言語・文化を尊重し、相互理解を深めていくため」(奥村ら(編), 2016)の複言語・複文化主義という CEFR の理念が浸透し、理念に基づいた実践が行われてきた表れともいえるのではないだろうか。

上記のことを総合して考察すると、近年の高等教育機関における日本学科の日本語教育実践には、2つの流れの交差があることが分かった。すなわち、①個々の実践の課題や、それぞれの現場の課題から培ったボトムアップ的な流れ、②ヨーロッパの言語政策・理念から個の実践へと向かうトップダウン的な流れ、これら2つの流れが交差しながら実践の展開を拓き、個の実践から社会を変える実践へ、と変容している傾向が見られた。

6 おわりに

以上、成人学習の系譜からヨーロッパ日本学分野の日本語教育の実践を見てきた。ボトムアップとトップダウンの流れは、個から社会を視野にいれて学び拓いていく流れとなることが見えてきた。こうした流れの中では、一人一人の営みが、社会やコミュニティを変えていく可能性がある。しかし、それは、一人一人が実践を行う中で、制度や社会、組織について問いかけを始めることでもある。ここから、他者と共有し、他者とながら、さらに新たな教育観・理念を実践の中から立ち上げていくということなのではないだろうか。

<参考文献>

- AJE-CEFR プロジェクト報告書<<http://www.eaje.eu/ja/project-cefr-hokokusho>> (最終アクセス日 2017年2月24日)
- 奥村 三菜子・櫻井 直子・鈴木 裕子 (2016)『日本語教師のための CEFR』くろしお出版
- 杉原 早紀 (2013)「ドイツ大学教育制度改革と日本語教育—ハンブルク大学の場合」『EUの内と外における共生の模索 神戸大学大学院国際文化学研究科 異文化研究交流センター 2012年度研究報告書』, 21-27
- 鈴木 裕子 (2015)「学習者との対話 —共同プロジェクト, 自律学習支援サイト作成を通して—」『ヨーロッパ日本語教育』20 巻, 159-164
- ソンネンベルグ, カタジナ・菅生 早千江 (2011)「日本学研究と日本語教育との連携—ポーランドの場合」『お茶の水女子大学比較日本学教育研究センター研究年報』, 7 号, 269-272
- 半田 佳奈子 (2015)「就職をテーマにした上級コースでの実践活動 —日本学対象の日本語コースにおいて—」『第28回日本語教育連絡会議論文集』28 巻, 64-73
- ベフ, ハルミ (2003)「未来を担う留学生・未来を告げる日本学」神戸大学国際シンポジウム実行委員会・日本国際教育協会(編)『世界のなかの日本学』, ペリカン社, 37-60
- 細川 英雄 (2013)「日本語教育学の専門性とは何か —日本語教育と日本研究の分断化の意味するもの—」『新時代的日語教育研究』, 7-12
- 三輪 建二 (2011)『おとなの学びを育む:生涯学習と学びあうコミュニティの創造』鳳書房。

Japanese Language Education and Learning as a Lifelong Process: Its Outlook Based on Practices Reported in European Higher Education Institutions

Kaori SANO
Waseda University

Abstract

This study described Japanese language education and learning practices for Japanese studies/Japanology in European higher education institutions and explored these practices' future outlook in the framework of adult learning.

This research focused especially on Japanese language learning as lifelong learning. The European Commission has incorporated an action plan for “Encouraging schools and training institutions in using efficient teaching and training methods and motivating continuation of language learning at a later stage of life” (AJE-CEFR Project, 2016). Assuming lifelong learning as continuous from childhood through late life, students in European higher education institutions are in the process of lifelong learning. In recent years, the learner population has become increasingly diversified, and learning styles not falling under the conventional higher education framework have been reported. Learning in such styles must also be embraced in a comprehensive discussion on lifelong learning.

Miwa (2011) discovered the possibility that adult learning practices cultivated through day-to-day experiences can be a theoretical and practical basis for lifelong learning theories. This study attempts to describe Japanese language education and learning in recent Japanese studies/Japanology, using approaches based on the adult learning framework advocated by Miwa (2011).

Learning and teaching Japanese in Germany: Why? Voices from the teacher education programs in Germany

UNKEL, Monika
University of Cologne

Abstract

Learner motivation is an important factor for success in foreign language learning and has thus been researched for several languages. The current study focuses on JFL student teachers at the University of Cologne and does not only explore their motivation to learn Japanese, but also their motivation to teach JFL. The paper presents the initial results of an empirical study (semi-structured interviews) conducted in summer 2017.

Keywords: motivation, teacher education, JFL learning and teaching, student teachers

【キーワード】 動機付け、教師養成、日本語教育、教職課程の学生

1 Introduction

In March 2002 the European Union (EU) declared the goal that all European citizens should be taught ‘two foreign languages from a very early stage’ (Barcelona European Council 2002:19). This is often thought to be synonymous with the objective to concentrate on the mastery of European languages, but the EU language policy emphasizes the fact that ‘multilingualism is [...] an important element in Europe’s competitiveness’ (Franke & Mennella 2017). Accordingly, it may be assumed that the mastery of two foreign languages does not only refer to languages spoken in the EU, but also to other world languages such as Japanese, since neglecting languages from outside of the EU is a too narrow-minded approach for being competitive in a globalized world. The two teacher education programs for Japanese as a foreign language (JFL) that have been recently launched in the German state of North Rhine-Westphalia reflect clearly that Japanese might become a regularly taught foreign language at German secondary schools in the future.

With this situation as a starting point for this paper, the current study concentrates on the motivation of students in the teacher education program at the University of Cologne. It does not only cover the aspect of learning Japanese, but also the aspect of future JFL teaching while (still) learning Japanese and is thus supposed to bring a new aspect to motivation research. The students’ clear professional target for their personal future might be a good reason providing support for their motivation. The aim of the current study is to find proof for this supposition. One hypothesis is that students in the teacher education program might be inspired to reflect on their professional future as JFL teachers and therefore be better motivated to acquire the language properly. Another hypothesis is that students in the teacher education program also reflect on their own language learning by adopting what they are taught in courses of JFL teaching and educational sciences and thus become more successful learners of Japanese.

Before diving into the analysis of these questions, the paper first discusses the structural and

theoretical framework in which the current study takes place. It then refers to the research design and mentions the main findings that are discussed in the context of the research questions. The article concludes with some implications of the study's outcomes.

2 Structural and theoretical framework

The structural framework for the current study is set by the curricula of the JFL teacher programs in Germany. The guide for the semi-structured interviews is based on former motivation research studies, which were also considered to discuss the findings.

2.1 Outline of the Japanese language teacher education programs in Germany

There had been several attempts to establish Japanese as a regular subject at German secondary schools since the late 1980s, but since there were no JFL teacher education programs¹, there were still only about 60 secondary schools in Germany in 2012 that offered Japanese as a subject (Japan Foundation 2014). The number of schools that permit pupils to take Japanese as one of the subjects in the secondary graduation examination (Abitur) is even smaller.

In 2011, the first JFL teacher education program with a BA/MEd degree in Germany was launched at the University of Cologne with the support of The Japan Foundation. Another program with a slightly different structure was established at the University of Bochum in 2014.²

Students of the teacher education programs usually choose two subjects that are taught at German secondary schools, e.g. English and Japanese. Besides that, they have to take courses in educational sciences. The JFL teacher education program incorporates Japanese language classes as well as lectures and seminars on Japanese culture and society and JFL learning and teaching methodology. Since the students of Japanese usually start their studies with zero knowledge of the Japanese language, a one-year study abroad in Japan is strongly recommended. However, only a stay of three months in Japan is compulsory.

In order to teach at a German secondary school, students also have to complete the Master's course. Therefore, they continue their two majors and educational sciences. That means that they also go on with their Japanese language classes in the Master's course and are supposed to achieve CEFR-level C1, when they graduate from the university. The university course work is followed by an 18 month on the job training program (Referendariat), ending with a state examination.

Throughout their Bachelor's and Master's courses students have to complete several internships, i.e. an internship for aptitude and professional orientation and an internship to explore other possible occupational fields³ during the Bachelor's course and further internships during the Master's course. The second semester of the Master's course is completely dedicated to an internship at a secondary school. Students are required to teach their two subjects under the supervision of the teachers in charge as well as to conduct a 'learning through research'-project at their school. In addition, the students of the University of Cologne are admitted as interns to two courses of The Japan Foundation in Cologne and reflect on their observations under the supervision of The Japan Foundation's JFL experts. All internships are supposed to give students insights into the situation of their future occupation, changing their perspective from learner to teacher, and thus lead to the students' professional development.⁴

2.2 Theoretical background

Learner motivation is an important factor for success in foreign language learning and has thus been researched for several languages. Some of these studies concentrate primarily on students' motives for *studying* a foreign language (Busse & Williams 2010, Schmidt 2016), while others focus on how teachers can enhance their students' perseverance (McEown et al. 2014). On the other hand, there are several studies dealing with student teachers' motivations to *teach* (Sinclair 2008; Tang, Cheng & Cheng 2014; Yuan & Zhang 2017). These studies are helpful for the discussion of the findings on the impact of the internships on students' professional motivation.

This study considers motivation of student teachers as a double-sided construct, based on the motivation to learn as well as on the motivation to teach. It employs the definition for general motivation given by Dörnyei and Ushioda (2013:4), i.e. not only as a choice to learn/teach Japanese, but also as persistence in learning/teaching Japanese and the effort expended on learning/teaching Japanese.⁵

Although the student teachers' persistence is regarded to be crucial for motivation to learn/teach, the actual study is only based on one series of interviews taken at a given time. Since the factor how motivation develops over time can only be measured, if the same participants are interviewed at a later stage, persistence can only be indirectly retrieved from the given answers.

In addition to the studies mentioned above, two formerly conducted research projects with German students of Japanese studies were consulted (Majima et al. 2004; Tamura 2011), and some of the questions or topics were also taken into account for the semi-structured interviews of the actual study.

3 Research design

3.1 Research context and participants

The number of students admitted to the Bachelor's course of Japanese at the University of Cologne is limited to 15–20 students per year, and the number of students that drop out during the first three semesters is at about 60 percent or even higher. That means that on the whole, 48 students were enrolled in the academic year 2016/17 (BA course: 42, MEd course: 6, cf. Universität zu Köln 2017). 10 students enrolled in October 2016 and do not take courses for JFL teaching before the second year, so they were excluded from this study. In addition, 5 students are currently on their one-year leave to Japan. Another 13 students are still enrolled, but they obviously do not attend to the lessons anymore. Although it would have been a good chance to learn about their reasons for abandoning Japanese, it was difficult to establish contact with them. So, 20 of the students in Cologne who have already attended seminars on JFL teaching and learning were asked to take part in a semi-structured interview. 15 (BA: 10, MEd: 5) accepted the request (n = 15).

3.2 Data collection and analysis

The interviews were conducted between June 1st and July 24th, 2017 at the University of Cologne. They lasted from 30 to 90 minutes. The length depended on whether the students had already spent their year abroad or not. All interviews were conducted in German, audio-recorded and transcribed verbatim.⁶

The interviews covered six sections or episodes:

- (a) Foreign language learning before entering the university
- (b) Reasons for choosing the Japanese language teacher education program
- (c) Japanese language learning experience at the University of Cologne
- (d) Studying abroad in Japan and its consequences
- (e) Influence of the teacher education program on the language learning process and on the teaching motivation
- (f) Personal data

A qualitative inductive approach was adopted in data analysis (Grounded theory). The interview transcripts were coded with MAXQDA and categories on learning and teaching motivation were then established with reference to the structural and theoretical framework. The participants were ensured that their anonymity would be maintained as far as possible by replacing their real names and, if necessary, even other personal information.

4 Findings and discussion

The data gathered in the interviews covered a wider range, but this paper concentrates on just one of the items: the influence of the teacher education program on the language learning process and on the teaching motivation. It refers to the impact of the teacher education coursework at the university as well as to the impact of the internships on the motivation to learn and to teach. Wherever necessary, other sections of the interviews are referred to in the discussion of the findings, but they are not mentioned in detail.⁷

Being a student in the teacher education program was supposed to influence the students' attitudes in several regards:

1. Do students reflect on the way they are taught themselves? Students in the teacher education program being taught Japanese were supposed to consider two points simultaneously:
 - (a) Is the teaching suitable?
 - (b) How would they teach the material themselves in the future?
2. Do students transfer the findings on JFL teaching and educational methodology research into their own language learning? It was supposed, for instance, that learning about vocabulary acquisition would also raise awareness about their own vocabulary learning or even lead to a change in their learning.
3. Do students benefit from the experience during their internships for their own JFL learning and their future teaching?

As far as it concerns reflecting on one's own learning, most students mentioned that they experience their own Japanese language lessons not only from the viewpoint of learner, but also as a future JFL teacher. They declared that when being taught, they always think of how to teach the item themselves (Anna, 130; Larissa, 112; Michael, 182; Miroslav, 174; Ronja, 136). This might be an indicator that they processed the learning item on a deeper level than the students of the Japanese studies program because they adopt another perspective for mastering the language. Miroslav (174) pointed out that this was due to the information he gained in JFL teaching courses; Ronja (138)

attributed this to courses in JFL teaching as well as educational sciences. Bernd (118) emphasized that he is convinced that the way a student is taught a foreign language will influence his future teaching. The interview with Ingrid (212, 324) also clearly showed that students in the teacher education program discuss with each other how lessons are planned and executed on a conceptual level, but in the end, they do not discuss their opinion with their teachers, even if they are convinced that there were better ways to deal with the subject (Ingrid, 326). The findings here indicate that formal language learning experiences have a strong impact on future teaching. They are similar to those in a study of Johnson (1994:444) insofar as the images of formal language learning experience ‘seemed to have a powerful impact on these pre-service teachers’ beliefs about ... second language teaching’. The findings also provide points of reference for the assumption that the ‘development process of pre-service teachers’ beliefs about language learning starts from the period when they were language learners themselves’ (İnceçay 2011:129; cf. Vibulphol 2004:44; Debreli 2012:273). But students also reflected on how to teach on their own when being taught themselves, and supported by JFL methodology coursework and internships. This is supposed to contribute to the development not only of their beliefs, but also of their professional insights on language learning and teaching.

The next topic is the transfer of JFL teaching and educational research findings into the students’ own learning. Out of 15 students only one student admitted that knowing about teaching methods and learner types enabled him to think about his own Japanese language learning and to organize his learning processes according to the findings of JFL teaching and education studies (Michael, 182). Most of the other interviewees responded that JFL teaching courses did not influence their own learning (Katja, 147; Lara, 64; Leah, 319, 325; Marco, 174; Miriam, 192, 198) or that they had no immediate recollection of any example of this (Johanna, 156), although they had mentioned having reflected on teaching when being taught themselves. Some admitted that they might not be aware of such influence (Maria, 164, 172; Miroslav, 170) or that they were not sure, if theoretical findings contributed to changes in their own learning (Bernd, 166, 168). All in all, it seems that students are not conscious of their own perspective as learners, when being taught about JFL teaching methods, although they clearly reflect on their future teaching, when being taught Japanese themselves. On the other hand, students mentioned that courses on JFL or foreign language teaching and learning impressed upon them how teaching can be realized (Anna, 128; Maria, 40; Larissa, 116; Miriam, 192; Ronja, 48). The findings show that the coursework on JFL methodology enhanced the student teachers’ knowledge (cf. Yuan & Zhang 2017:148) and may thus also lead to a change in the students’ beliefs, although previous studies suggest that they judge ‘the appropriateness of certain theories, methods, and materials in terms of their own first-hand experiences as second language learners’ (Johnson 1994:445). While reflection on teaching was supported by the coursework, it did not result in a perspective change from teaching to learning.

The last findings concern reflecting on the experience during the internships (cf. chapter 2). All students reported that the internship(s) reinforced their ideas about their future profession, but the answers showed a certain range regardless of the number of internships completed to date. Some declared they were confirmed in their conviction that they had made the right choice for their profession (Ingrid, 312, 370; Katja, 167; Larissa, 124; Leah, 167; Miriam, 200; Ronja, 146), while others said they were relieved because before the internship they had doubted whether being a

teacher would be the right choice (Maria, 24, 42, 178). Nevertheless, there were also students who mentioned doubts about their future profession: They were anxious about the school system (Johanna, 182) or the status of Japanese as a subject at a secondary school (Katja, 39). Ronja (46) also worried that progress in Japanese at a secondary school might be too slow to be motivating. But overall, the positive reinforcement factors outweighed the negative ratings. These findings are consistent with other studies (cf. Sinclair 2008:93) where almost all student teachers reported the internship as a positive experience, having a positive impact on their motivation to teach (Yuan & Zhang 2017:148).

Although nearly all internships are accompanied by portfolio work reflecting on the experience (LABG 2016 §12, cf. ZfL 2017), the reported level of reflection was not as high as expected. Some students remarked that they had observed ‘bad examples’ of language lessons (Johanna, 176; Leah, 359), but this experience led to different outcomes. Leah was frustrated because her lesson plan was dismissed although she judged it as good (Leah, 361). Johanna (180) was able to execute ‘her’ lesson and was highly satisfied about that. In addition, the ‘bad example’ spurred Johanna’s motivation because she thought that she could do far better in the future (Johanna, 176). Ingrid (370) even explained that two types of teachers – the inspiring teacher as well as the bad teacher – reinforce her wish to become a teacher. This means that both good examples and bad examples may intensify the professional goal. This finding is different from that of other studies where students reported bad experiences only as a negative impact on their motivation and commitment to teaching (Sinclair 2008:93; Yuan & Zhang 2017:150).

Internships also had a positive impact on Japanese language learning, especially when they were completed in Japan. Ingrid (362) and Miriam (198) emphasized that their internship led to better listening comprehension. Johanna (170) and Ronja (142) noticed an improvement in their command of vocabulary and progress in sociolinguistic competence. But even students who completed their internship in Germany mentioned improvement in their vocabulary and daily routines. Bernd (184) and Marco (186, 190) acknowledged that they gained more flexibility to express themselves in Japanese classrooms. Leah (341, 343, 345) recognized a lack in vocabulary that hopefully will lead to further acquisition in this field. In addition, several students described the internships in Japan as well as in Germany as an opportunity for revising the Japanese they had learned previously (Ingrid, 368; Larissa, 122; Marco, 184). Marco (184) even saw the internship as a motivational factor for reaching a higher language level, since he spent his internship in a JSL environment and experienced a rather demanding level of Japanese. The findings also contribute indirectly to the student teachers’ beliefs on self-efficacy. A study on EFL pre-service teachers (Vibulphol 2004:198) showed that students who believed in their foreign language abilities had a lower speech anxiety and this led to better self-efficacy. On the other hand, self-efficacy is a factor that strongly influences students’ motivation (Yuan & Zhang 2017:143) and the perception of language proficiency and self-efficacy interact on the foreign language use of teachers in the classroom (Choi & Lee 2016:59).

5 Conclusion

Although students in the teacher education program reflect on their professional future as JFL teachers, the study could not prove that this induces a stronger motivation to acquire the language

properly. There are some indicators signaling in favor of this assumption, but they are too weak to be generalized. Reflecting on the findings of JFL teaching and educational sciences motivated the students to think about how to teach in the future, but it is a noteworthy finding that there were hardly any students who adopted these findings for his/her own learning and thus become a more successful learner of Japanese. In my opinion, this indicates a lack of awareness of the importance of those findings for the students' own learning – and perhaps also for their own future teaching, although students acknowledged that especially the findings from JFL teaching as well as their own experience as learners encouraged them to think about their further teaching. Nevertheless, this transfer is to be dealt with more clearly in future JFL teaching courses. Regarding the internships, all students reported that they did contribute to their professional development. Surprisingly the 'bad teacher model' as well as the 'good teacher model' spurred students' motivation for their own future performance.

The actual study focused on 15 students enrolled in the teacher education program at the University of Cologne, which makes it difficult for the findings to be generalized to other contexts. Furthermore, only interviews at a given point of time were used for the analysis. The reported findings should be compared to a second series of interviews to cover the change of motivation over time as well as to other means of data collection like the analysis of student teachers' diaries or portfolio entries. In addition, this paper referred only to one segment of the study, a wider range of findings will be published at a later occasion. A longitudinal design to cover the change of motivation over time, including pre-service stages as well as in-service stages, would also be an interesting approach for further studies.

Notes

¹ There were two earlier JFL teacher education programs at the universities of Munich and Tübingen where Japanese could be studied as an additional (i.e. third) subject, but these programs were cancelled in the course of the Bologna reforms.

² The Bochum teacher education program does not start at the Bachelor's level. Students choose the teacher education program for the Master's degree.

³ The second internship can be completed in a field not related to school or at a school abroad. Students of Japanese often choose the latter and spend their internship at a school in Japan.

⁴ Since Bochum and Cologne belong to the same state of North Rhine-Westphalia, and teacher education programs in Germany are the responsibility of the states, the programs of both universities basically share all typical features. But the Bochum program does not require the students to learn about JFL teaching before beginning their Master's studies. Because of the different structure, interview questions related to learning methods for JFL teaching and learning during the first years of language learning were not appropriate for students in Bochum. This is the reason why they were excluded from the current study.

⁵ Dörnyei and Ushioda (2013:160) point out that 'four motivational aspects are particularly featured' in literature on teacher motivation: a 'prominent intrinsic component', a close link to institutional demands, a featured 'temporal axis', and a particular fragility. Since most of these factors are not applicable to pre-service teachers, for this study, the general definition has been adopted.

⁶ Due to technical problems three interviews were only partly recorded or were interrupted in the middle.

⁷ Usually the presentation of the results takes a narrative form, using examples from the data to illustrate conceptual categories. While this approach was taken for the talk at the EAJS/AJE conference at Lisbon, the examples cannot be quoted here due to page restrictions for the papers. The information in the brackets (name, number) refers to the interviewee's pseudonym and the number of the student's comment in the transcript.

References

Barcelona European Council (2002) *Presidency Conclusions*, 15-16 March 2002 (Document SN

- 100/1/02 REV 1).
http://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf,
 2017.11.06.
- Busse, V. and Williams, M. (2010) Why German? Motivation of students studying German at English universities. *The Language Learning Journal* 38 (1): 67–85.
- Choi, E. and Lee, J. (2016) Investigating the relationship of target language proficiency and self-efficacy among nonnative EFL teachers. *System* 58: 49–63.
- Debreli, E. (2012) Change in beliefs of pre-service teachers about teaching and learning English as a foreign language throughout an undergraduate pre-service teacher training program. *Procedia - Social Behavioral Sciences* 46: 367–373.
- Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (2013) *Teaching and Researching: Motivation*. London and New York: Routledge.
- Franke, M. and Mennella, M. (2017) Language policy.
http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/en/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.6.html,
 2017.11.24.
- İnceçay, G. (2011) Pre-service teachers' language learning beliefs and effects of these beliefs on their practice teaching. *Procedia - Social Behavioral Sciences* 15: 128–133.
- Japan Foundation (2014) Doitsu.
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2014/germany.html>, 2017.08.02.
- Johnson, K.E. (1994) The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching & Teacher Education* 10 (4): 439–452.
- LABG (2016).
<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf>,
 2017.11.06.
- Majima, J., Koyama, Y., Iijima, S. and Fujita, K. (2004) Doitsu no daigaku ni okeru Nihongo gakushūsha. *EX ORIENTE* 10: 289–310, Ōsaka Gaikokugo Daigaku Gengo Shakai Gakkai.
- McEown, M.S., Noels, K.A. and Saumure, K.D. (2014) Students' self-determined and integrative orientations and teachers' motivational support in a Japanese as a foreign language context. *System* 45: 227–241.
- Schmidt, G. (2016) Motivation zum Fremdsprachenstudium in einem englischsprachigen Land: Das Beispiel Australien. *Fremdsprachen lernen und lehren* 45 (2): 62–77.
- Sinclair, C. (2008) Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 36 (2): 79–104.
- Tamura, C. (2011) *Doitsugoken Nihongo gakushūsha ni okeru naihatsuteki dōkizuke: tanki ryūgakusei o taishō to shita intabyū de katarareta gakushū e no 'tanoshisa' kara mite* (Unpublished doctoral thesis). Osaka University.
- Tang, S.Y.F., Cheng, M.M.H. and Cheng, A.Y.N. (2014) Shifts in teaching motivation and sense of self-as-teacher in initial teacher education. *Educational Review* 66 (4): 465–481.
- Universität zu Köln (2017) Studierendenstatistik.
https://verwaltung.uni-koeln.de/stabsstelle01/content/statistiken/studierendenstatistik/index_ger.html, 2017.08.21.
- Vibulphol, J. (2004) Beliefs about language learning and teaching approaches of pre-service EFL teachers in Thailand (Doctoral thesis). Oklahoma State University.
<https://hdl.handle.net/11244/7087>, 2017.11.24.
- Yuan, R. and Zhang, L.J. (2017) Exploring student teacher's motivation change in initial teacher education: A Chinese Perspective. *Teaching and Teacher Education* 61: 142–152.
- ZfL (ed.) (2017): *Das Portfolio in den Praxisphasen des Lehramtsstudiums*.
http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Studium/Lernformate/Portfolio-Leitfaden_ZfL_UzK.pdf,
 2017.11.06.

日本語をなぜ学習するのか？日本語をなぜ教えるのか？

—ドイツの日本語教員養成課程の学生に対する動機付け調査に基づいて—

モニカ・ウンケル
ケルン大学

要旨

本研究は、日本語教員養成課程在籍者の日本語学習への動機づけの実態を把握することを目的とする。

本稿はインタビュー調査の結果を、以下三つの点に集約してまとめたものである。

- ①教職課程に在籍する学生の場合、履修した外国語の授業内容を振り返り、自らの教え方が適切であったかどうか、将来教師として仕事を行う上で、適切な教授法の模索を考え、その視点で学習項目を意識的に捉えた日本語習得を行うのではないか、という仮説を立てた。本調査の結果、教授手法に関する検討および自分の今後の改善点などを考えるなど、自己内省の傾向がデータとして捉えられた。しかしそれが自分の言語学習への動機付けに影響を及ぼすかどうか、その相関性は実証できなかった。
- ②大学内で開講されている「教育学」や「日本語教授法」などの科目履修は、学習者自身の日本語学習プロセスに「気づき」を促しているのではないか、という仮説を設定した上で、本調査を遂行した。その結果、これらの授業が直接学生自身の言語習得に影響を与えているわけではない、という点が顕著に見られた。その反面、それらの科目履修は、教師として活動する可能性を想定した場合、学習者にとってより関連性の高い内容であると考えていることも明らかとなった。
- ③本調査から、学習者の教員養成課程において実施している教育実習は、将来の教員としての仕事の可能性に対して大きな動機付けを担うものであることがうかがえた。その際、ロールモデルとなる教員が理想的な模範としての位置づけのみならず、ネガティブな「反面教師」の場合でも、学習者の動機付けを向上させる効果があることは、着目すべき点であろう。

フランスで日本語を学ぶ意味と

学習者の複言語・複文化アイデンティティ構築

小間井 麗

INALCO (フランス国立東洋言語文化大学)

要旨

日本語の習得には、自己投資 (Darvin and Norton 2015) が必要となり、学習を助ける学習ストラテジーも重要になってくる。もっとも、複数言語を学んできている欧州の学習者は、「複言語・複文化能力」「複合リテラシー能力」を生かして日本語を学んでいることが想定される。それが、複言語・複文化アイデンティティの構築、すなわち日本に関する知識があり日本語も話せる新たな自分の構築へとつながる。本研究では、フランスの大学生を対象にしたアンケートやインタビュー調査の結果より、学生の「複言語・複文化能力」「複合リテラシー能力」の日本語学習への活用を明らかにし、能力の育成について考える。

【キーワード】 複言語・複文化能力、複合リテラシー能力、学習方略、FREPA / CARAP
Keywords: Plurilingual and Pluricultural Competence, Multilingual Literacies, Learning strategy, FREPA

1 背景と目的

筆者は2014年度からフランスの大学で日本語を専攻する学生を対象に、学習動機とアイデンティティの観点から、学習継続につながる要因について検証してきている。多くの学生たちは日本への文化的な関心をはじめとした学習動機に導かれ、日本語を学び始める(小間井 2016)。それでも日本語の習得には、動機づけのみならず自己投資 (Darvin and Norton 2015) が必要となり、学習を助ける学習ストラテジーも重要になってくる。そこで、彼らが有している「複言語・複文化能力」が有効だと考えられ、本研究では日本語の習得につながる要因として複言語・複文化能力 (Coste, Moore and Zarate 1997, 2009) に焦点をあてる。欧州の言語政策により学校教育または家庭において複数言語を学んできている彼らは、その過程で「複言語・複文化能力」を身につけてきている。さらに複言語能力の一部である「複合リテラシー能力」も合わせて生かし、日本語を学んでいることが想定される。そして、複言語・複文化アイデンティティの構築、すなわち日本に関する知識があり、日本語も話せる新たな自分の構築へとつながる。

そこで、本研究では、アンケートやインタビュー調査の結果より、学生たちが日本語の習得に向けて「複言語・複文化能力」と「複合リテラシー能力」を活用していることを明らかにし、考察を加える。また、それらの能力の育成についてまとめる。

2 先行研究

「複言語・複文化能力」とは使える言語のレパートリー全体を包括するものである。個人は、個別に分かれているばらばらのコミュニケーション能力の複合体を持っているのではない（Council de l'Europe 2011: 95）。複言語・複文化能力には、それぞれの言語間の横断能力や言語間の関係をつくる能力（言語間的能力）が関わっている。『欧州言語教育政策ガイド』によると、母語や外国語など複数の言語で学ぶことがすべての学習の基本となること、新しい言語の獲得は、それ以前に他の言語を獲得したときの能力や知識に基づいていることが指摘されている（Council of Europe 2007: 95）。そして、『ヨーロッパ言語共通参照枠』（CEFR）を補完する『言語と文化の多元的アプローチのための参照枠』（FREPA/CARAP）の「複言語・複文化能力」リストには、育成すべき複言語・複文化能力が、知識・態度・技能の3つの評価基準ごとに、詳細にまとめられている。

また、複言語能力に含まれる、複数言語の読み書きに関する能力が「複合リテラシー能力」である（Moore（モア）2006, 2015）。複合リテラシー能力は、読み書きのために複数言語のみならず、様々なツールやリソースも利用する能力が含まれる。現代のデジタル、マルチメディア時代の表記学習やリーディング・ライティングに重要な能力で、WEB 上でのコミュニケーションでも欠かせないものである。

3 研究方法

筆者はフランスの大学で日本語を専攻する大学初年度から修士課程の学生までを対象に、2014 年度から継続的にインタビュー及び WEB アンケート調査を行ってきている。本研究では、2017 年度の調査結果をもとにする。アンケートは、CARAP の参照枠の評価基準から「技能-第7節「学習」」の能力記述文に基づいて質問を作成し、「複合リテラシー能力」に関する質問も加えた。そして、大学の WEB 掲示板と学生の Facebook グループに掲載し、自主的に回答してもらったところ、約 100 名から回答が集まった。インタビューは 15 名に行った。以上の調査結果と学習者の産出物も合わせて分析し、学習者が日本語習得のために複言語・複文化能力および複合リテラシー能力を活用できているか、考察を加えた。

4 結果と考察

4.1 アンケート結果の分析

4.1.1 「複言語・複文化能力」

アンケート結果を見ると、これまでに学習してきた言語とその文化に関する知識は別の言語の学習に役立っていると考えた学生が多く、全くそう思わない学生は10%未満だった。しかし、これまで他の言語の学習のために使った知識や技能を日本語の言語学習に特化して使えるかという質問に対しては、使えると答えた学生が多いものの、約 25%の学生が全く使えないと回答している。日本語とヨーロッパ言語の違いが影響していると考えられる（図 1）。また、「すでに学んだ外国語の言語知識は日本語学習に役立つか」という質問についても同様で、約 25%の学生が役に立たないと思っていた（図 2）。関連して、「他の外国語が日本語学習に役に立つと思うなら、それは何語か。どのような言語知識や能力を使っているか」という質問には、まとめると図 3 のような例が挙がっていた。やはり複言

語能力を使うことで、言語構造の違い、あるいは共通性や特徴を認識する、意味を類推するなど、メタ的な認識を日本語の学習にも応用することができるようだ。

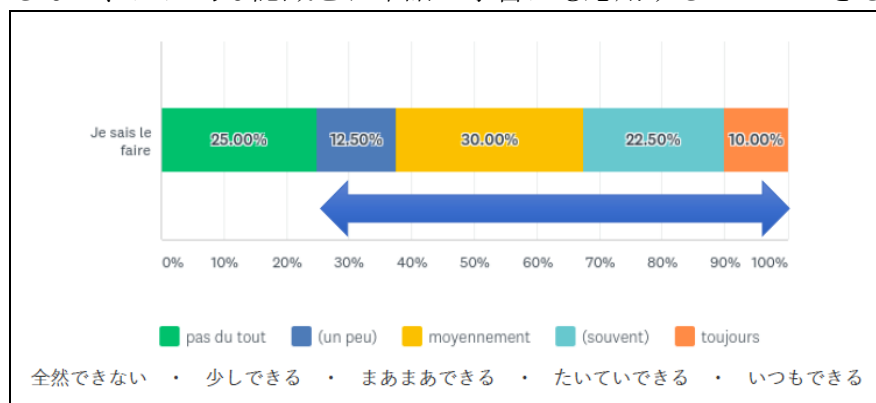


図1：ある言語で習得した知識や技能を日本語の学習に用いることができるか。

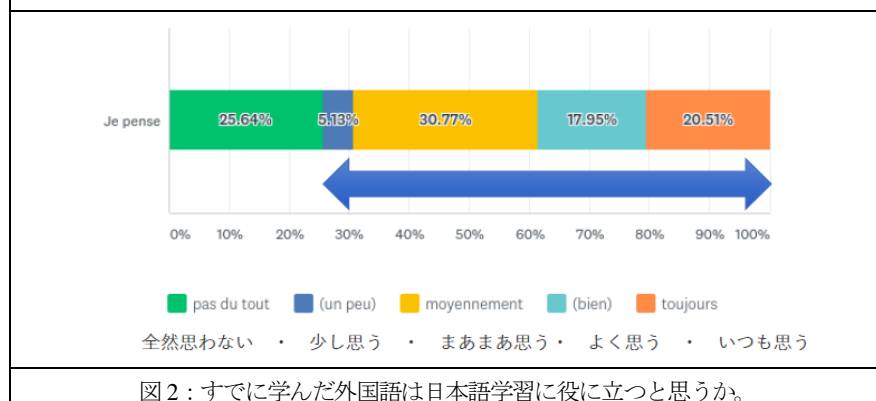


図2：すでに学んだ外国語は日本語学習に役に立つと思うか。

また、複文化の能力について、「外国文化の知識や行動様式への適応能力は、日本文化や行動様式を学ぶのに役に立つと思うか」という質問では、ほとんどの学生が役に立つと答えており、全く役に立たないと答えた学生はわずか2.5%だった（図4）。

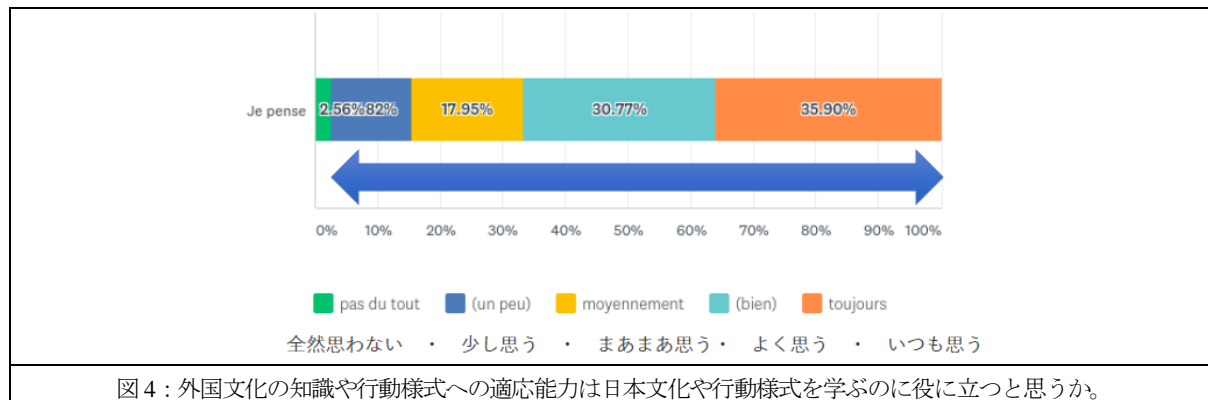


図4：外国文化の知識や行動様式への適応能力は日本文化や行動様式を学ぶのに役に立つと思うか。

どのような点で複文化能力が役に立つと考えているかは、以下に自由記述回答を引用する。

学生A：外国文化の知識や行動様式への適応能力は、日本文化や行動様式に合わせようとして理解しようとしたりするの役に立つ。

学生B：日本の文化とその規範を批判しないために有益である。実際に、異文化について学ぶほど、私たちはそういう判断をうながす自己民族中心主義的な見方が弱くなる。

学生C：より大きな啓発を可能にし、自文化のプリズムを通して見るができないように、つまり、フランスの文化と比べて日本の文化を判断しないようにする。（原文仏語）

これまで学生たちが築いてきた異文化間能力が有効なようである。

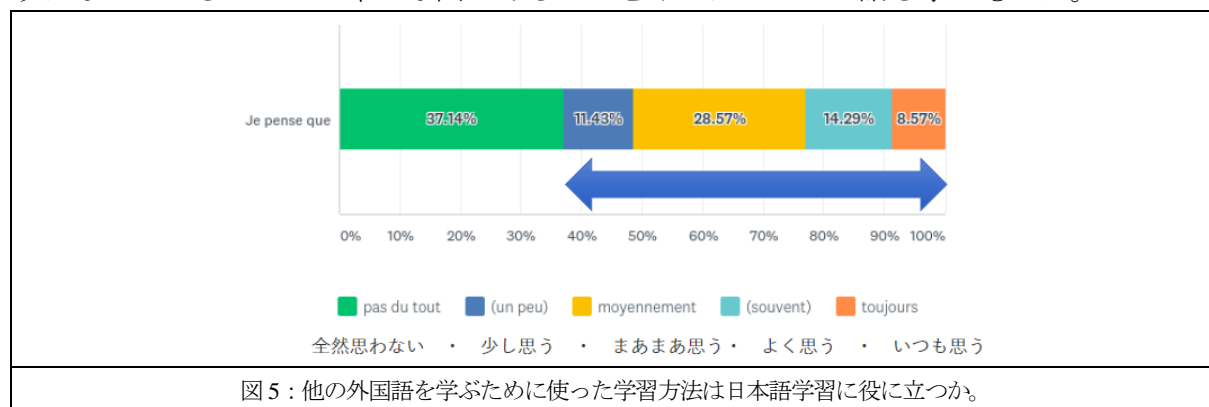
- ・英語：カタカナ語、形容詞の位置
- ・ラテン語、古代ギリシャ語：形容詞や動詞の活用
- ・ドイツ語、オランダ語：動詞の位置
- ・中国語：漢字語彙
- ・韓国語：文法

図3：他の外国語が日本語学習に役に立つと思うなら、それは何語か。どのような言語知識や能力を使っているか。（自由解答例）

4.1.2 「学習戦略と自律学習」

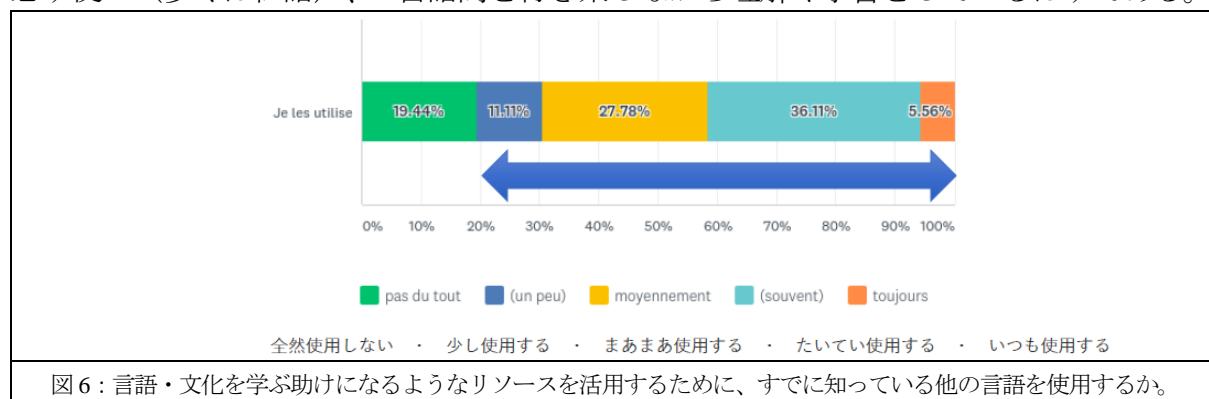
学習戦略と自律学習については、「内省的に自分の学習を管理することができる」と答えた学生が多く、全くできないと答えた学生は 12%、「学習戦略を意識的に適用することができるか」という問いに対しても、大方の学生が適用できると答えており、できないと答えた学生は 5.5%だった。

しかし、「新たな学習機会、すなわち日本語の学習のために、以前に使用したことがある学習戦略の使用経験を生かしているか」という質問に対して、全く生かしていないと答えた学生は約 25%になった。そして、他の外国語を学ぶために使った学習方法は、日本語学習に全く役に立たないと答えた学生は 40%近くもいた（図 5）。このことから、日本語学習には新たな学習方法も必要になってくることがわかる。他の外国語を学ぶために使った学習方法が役に立たない、例えば中学で英語を学ぶことと、20 代で日本語を学ぶことは同じではないという自由記述回答があったが、学習者の年齢層は幅広い。他方で、人生を経ると知識や経験が豊かになり、学習戦略も様々持ち合わせているようになっているとポジティブな面があることをインタビューで語る学生もいた。



4.1.3 「複合リテラシー能力」

「言語・文化を学ぶ助けになるようなリソースを活用することができるか」という質問には 5%の学生を除き大方の学生ができると答えている。また、「学習リソースを活用するために、すでに知っている他の言語を使用するか」という質問に対しても、多くの学生が使用すると回答している（図 6）。全く使用しないと回答した 20%の学生も、第 1 言語は必ず使い（多くは仏語）、2 言語間を行き来しながら理解や学習をしているはずである。



また、「外国語学習のために ICT ツールを使用するか」という質問にも、15%の学生を除く学生が使用していると回答、さらに「日本語のテキストを読んだり書いたりするため

に、複数の言語を使いながら ICT ツールを活用しているか」という問いにも、60%を超える学生がそうしていると回答し、**複合リテラシー能力**を使っていることがわかった。コンピュータやスマートフォンでの読み書きやコミュニケーションに重要な能力である。

他方で、本や WEB 上にある情報だけではなく「他人を頼ることができるか」という学習ストラテジーに関する質問にも、大方の学生ができると回答している。それでも 20% の学生は全くできないと答えており、教育現場での対応も課題と言える。アンケート調査の分析でも、コミュニケーションを通じた学習が有効だとわかった（小間井 2016）。

4.2 インタビュー結果の分析

1) 「複言語・複文化能力」の活用例：学生 R はフランス語の他に中国語と英語ができることから、この 3 言語を活用しながら、Wikipedia をはじめ様々な WEB サイトや、インターネット上の辞書やスマートフォンのアプリケーション（「コトバンク」「プチ・ロワイヤル仏和・和仏辞典」等）を横断的に行き来して日本語の語彙を理解し、記事や文献を読んでいる。このように言語学習を相互に連動させられると、言語間の関係性を確立するためにも有効である。

2) 「複合リテラシー能力」の使用例：学生 M は Tumblr というブログ・アプリを利用し、外国語の学習方法に関する様々なアドバイスを紹介しているブログを英語などで読み、参考にしている。そして、そうした学習方略を利用しながら、自分の弱点を補うべく、授業で学ぶ漢字語彙について様々なカードを作成している。書き順も WEB 上のアプリのアニメーションで確認している。また、このカードは、語彙の暗記用アプリなど他の学習アプリ同様スマートフォンで確認できるため、横断的な学習が可能である。このように、学生 M は一連の漢字・語彙学習ストラテジーを使用しながら、自律的に学習を行なっている。

その他、アンケートの自由記述回答によると、日本で購入したスマートフォンの日本語インターフェースを使って GPS や WEB ページを読んでいる学生もいた。

4.3 考察のまとめ

以上、調査の結果から、学生たちの多くが**複言語・複文化能力**および**複合リテラシー能力**を日本語の学習に結びつけることが可能だと考え、また実際に能力を使っている様子が明らかとなった。新しい言語・文化を学ぶ時は、すでに習得している言語（母語、外国語）・文化との共通点・相違点を意識することが重要になるが、日本語は他のヨーロッパ言語の学習時より言語的な距離の影響があるようだ。それでも、外国語の学習方法や技能（自律学習・ストラテジー・メタ認知等）は比較的应用がしやすいようである。もっとも、日本語の言語習得に適したものも必要であることがわかった。さらに、日本文化や日本語に興味を持って専攻している彼らであっても、既得の複文化能力が異文化間理解に役に立っているとの回答が得られ、調査の結果は、複言語・複文化能力の包括性を示していた。

5 まとめと今後の課題

本研究では、フランスの日本語専攻の学生に行なった調査結果から、日本語の習得、ひいては新たな複言語・複文化アイデンティティ構築につながる、**複言語・複文化能力**と複

合リテラシー能力の使用や課題の把握を試みた。そして大半の学生がそれらの能力を可能な範囲で日本語学習に応用できると考え、実践していることがわかった。

外国語を習得していくにはそれ相応の自己投資が必要になるので、学習ストラテジーを活用し、自律的に学習に取り組んでいくことで、学習継続につながる。そのため、複言語・複文化能力を伸ばす支援も教育実践に含めていくことが課題と言える。活用している能力の種類やその使えている程度は学生によって異なり、能力を使えていない学生もいる。

欧州評議会の『複言語・相互文化教育のためのカリキュラム作成と実践ガイド』でも、学習者の内省的態度の発達の必要性から、「学習することを学ぶ」活動が提案されている（Beacco, J. C. and Byram, M. et al. 2015: 64）。複言語主義教育においては「教師の介入によって、学習者が既得の言語知識にどの言語でも頼ることができる言語学習アプローチを促進することが望ましい」（Candelier, M. and Castellotti, V. 2013: 3）とある。そこで、メタ的な認知を促す学習活動を取り入れ、ポートフォリオやオートバイオグラフィー等で各自の複言語・複文化能力の意識化を促すことが可能である。また、デジタルツールとリソースも活用しながら、その際に、自己の複数言語に加えさまざまな学習方略を使うといった活動は、複合リテラシー能力の気づきや養成につながる。言語の境界、場所の境界、学習ツールの境界、教える人と学ぶ人といった関係性の境界を超えた学習活動の時代が来ている。

本研究では日本語習得に結びつく複言語・複文化能力の使用と課題を検証できたが、学習者個人の日本語学習動機やアイデンティティ構築との関連までは触れられなかった。習得プロセスを複眼的に検証することを今後の課題としたい。

<参考文献>

- Beacco, J. C. and Byram, M. et al. (2015) *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Candelier, M. and Castellotti V. (2013) 'Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s)' in Simonin, J. and Wharton, S.. *Sociolinguistique du contact: dictionnaire des termes et concepts*. Lyon: ENS Editions.
- Candelier, M. et al. (2012) *CARAP - Compétences et ressources*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Conseil de l' Europe. (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.
- Coste, D., Moore, D. and Zarate, G. (1997) *Compétence plurilingue et pluriculturelle: Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Council of Europe (2007) *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Darvin, R. and Norton, B. (2015) Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics, *Annual Review of Applied Linguistics* 35: 36-56.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et École*. Paris: Didier.
- 小間井麗 (2016)「学習者アイデンティティと日本語教育イデオロギーの関係—フランスの大学の日本語専攻の学生調査をもとに」, 『ヨーロッパ日本語教育』第 20 号, pp.310-316, ヨーロッパ日本語教師会.
- モーア, D. (2015) 「複言語能力の養成—大学の国際化の挑戦と課題」 (大山万容訳) 西山教行, 細川英雄, 大木充 (編) 『異文化間教育とは何か—グローバル人材育成のために』くろしお出版.

**The Significance of Learning Japanese in France and the Multilingual,
Multicultural Identity Construction of Learners**
Practical Insights from a Study of Learning Motivation in Students Majoring in
Japanese at a French University

Rei KOMAI
INALCO

Abstract

To acquire Japanese, investment (Darvin & Norton 2015) is necessary, and the strategy to aid learning also assumes importance. However, European learners, who have acquired more than one language, are required to learn Japanese using the “Plurilingual and Pluricultural Competence (CEFR 2001)” and “Multilingual Literacies (Moore 2006)” concepts of learning. This leads to the construction of a plurilingual and pluricultural identity, that is, the construction of a new self that possesses knowledge about Japan and is able to speak the Japanese language. In this study, from the results of a questionnaire and interview survey targeting university students in France, we clarify the use of the “Plurilingual and Pluricultural Competence” and “Multilingual Literacies” concepts for Japanese learning, and analyze the development of these skills.

Dyslexia Training for Japanese Language Teachers

Its effects and prospects

MORITOKI, Nagisa (University of Ljubljana),
NISHIZAWA, Kaori (University of Oxford),
OSHIMA, Hiroko (Paris Diderot University)

Abstract

This paper aims to report the effects of three initial teacher-training seminars dealing with support for Japanese learners with dyslexia held in three European cities, and discuss the key philosophical factors for such a seminar to succeed. The seminars were designed based on the result from the European-wide survey on dyslexia support to Japanese language teachers, conducted in summer, 2015. Comments taken from the post-seminar questionnaire were analysed, referring to Rouse's (2008) three essential elements ('knowing', 'doing' and 'believing') for the teacher development towards inclusive education. Despite the fact that the seminars mainly covered the area of 'knowing', or knowledge on dyslexia and support skills and strategies, it was observed that there were signs of positive development in other areas too, along with development of knowledge at various levels. The findings suggest that teachers' sense of efficacy, which was the main concern observed in the 2015 survey result, was also promoted through the seminars.

Keywords: developmental dyslexia, teacher-training, self-efficacy, inclusive education, special educational support

【キーワード】 発達性ディスレクシア、教師研修、自己効力感、インクルーシブ教育、特別学習支援

1 Background of the teacher-training seminars on supporting dyslexic learners

Developmental dyslexia (hereafter referred to as dyslexia) is comparatively more prevalent and recognised in Europe. For instance, in the UK, approximately ten percent of the population is reportedly dyslexic, four percent severely (the British Dyslexia Association). Likewise, in Slovenia the percentages are seven and three percent, respectively (Kavkler 2002). Accommodating dyslexic students in the classroom with appropriate support is a Europe-wide agenda, as part of a move towards inclusive education. This move was initiated by the ratification of the Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education and a Framework for Action in 1994, more recently followed by the Education for All Movement (2000) and European Agency for the Development of Special Needs Education (2006), along with many other acts at national level for aiming to provide quality basic education for all children, youth, and adults including those with learning difficulties. Support systems to students with dyslexia have been well-established at the national policy level, particularly in western European countries.

In spite of such a positive development in dyslexia support, there are still barriers to the successful implementation of support at the institutional/classroom level, with one of the biggest barriers being inadequate preparation of teachers and their attitudinal issues (Rouse 2008). The Japanese classroom in Europe is no exception. Our survey of Japanese language teachers in Europe, conducted in 2015 (122 valid respondents) on their knowledge of dyslexia and implementation of support to dyslexic learners revealed a similar tendency (池田他 2015). Whilst 80 percent of the respondents answered that they knew what dyslexia was and 70 percent of them had ever had dyslexic learners in their classroom, only 35 percent of them

responded that they had properly learnt on dyslexia. The survey also showed that 58 percent of the respondents answered that they were involved in supporting a learner with dyslexia, yet they were uncertain about many issues, such as their knowledge and skills (e.g., common features of Japanese dyslexia, appropriate methods of teaching and assessment to dyslexic learners), their professional role and the range of responsibilities as a teacher-supporter, and ways to work with specialists, or the students' support officers. Although Japanese teachers seemed to see dyslexia support as important, the findings suggest teachers' lacked a sense of 'self-efficacy'. This has to be cultivated because, if not, it could impact on their ability to foster dyslexic students' positive sense of self-efficacy and motivation (Tschannen-Moran & Wolfok-Hoy 2001; 池田 2013).

Motivated by the survey result, the authors planned and held the teacher-training seminars about dyslexia in three cities in Europe with a hope to deepen teachers' insight and raise their sense of self-efficacy on the abovementioned issues. The seminar content will be outlined next, followed by analysis of the outcome and its' implications.

2 The teacher-training seminar on dyslexia

The teacher-training seminars were held in the following three cities in Europe, between December 2016 and June 2017. The total number of the participants were 76:

- i. Paris, organized by the Association of Japanese teachers in France, December 2016, 19 participants.
- ii. Bucharest, organized by the Association of Japanese language teachers in Romania. March 2017, 19 participants.
- iii. Oxford, called via email post to members of the British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language and Japanese Language Education UK, June 2017, approximately 38 participants, mostly online participation.

Each seminar took about 60 to 90 minutes followed by the question and answer session. The seminar covered the following items:

- Definition, facts, mechanism, commonly found features of dyslexia
- Dyslexia simulation activity (experiencing what it is like to be dyslexic) and understanding challenges and difficulties
- Established support systems and related issues
- Examples of effective teaching methods and ways to support learning (e.g., multisensory learning, dyslexia-friendly environment)
- Assessment and classroom accommodation
- Useful resources and support tools and systems
- *Invited talk by a dyslexic student's mother and the founder of a dyslexia support NPO. (*This was included only in the Oxford seminar.)

The participants were asked to fill in the questionnaire in writing both before and after the seminar. The pre-seminar questionnaire, consisting of 14 items including six open-ended questions, asked about participants' motivation to attend the seminar, their expectations of the seminar, their beforehand knowledge on dyslexia, their experiences and support practices with dyslexic learners. The seminars were catered for the participants' needs based on the pre-seminar questionnaire answers where possible. The post-seminar questionnaire, consisting of 10 items with eight open-ended questions, asked about what they learnt from the seminar, their renewed/newly acquired ideas for teaching, and their renewed/newly gained insight about dyslexia, as well as the Japanese language education in general. 55 seminar attendants in total participated in the post-questionnaire (collection rate 72%).

According to the responses collected from the pre-questionnaire, the participants' general

experience with dyslexia students seemed to be similar to the 2015 European-wide survey result. The majority of participants in the three seminars was familiar with dyslexia (95% in France, 93% in Romania, 100% in UK) and had ever taught dyslexic students before (95% in France, 79% in Romania, 78% in UK). The rate of those who had never properly studied about dyslexia was rather high in France (84%) and Romania (71%), although much lower in the UK (46%). But the average rate of the three countries (67%) is similar to the previous survey result (65%).

3 Rouse's three key concepts: 'knowing' 'doing' and 'believing'

The effects of the seminars were analysed based on the answers and comments collected from the post- questionnaire. The participants' comments were coded manually through reiterative reading by the authors. Coding was done with reference to Rouse's (2008) three key concepts for effective teacher training for inclusive practice, that is, 'knowing', 'doing' and 'believing'.

According to Rouse (2008), developing effective inclusive practice is not only about extending teachers' knowledge skills (this aspect falls in the concept of 'knowing'), but also about encouraging them to do things differently ('doing') and getting them to reconsider their attitude and beliefs ('believing'). 'Knowing' activities include knowledge and skills on teaching strategies, learner needs, classroom organization and management, policy context, and so on. 'Doing' aims at teachers to turn knowledge into action and become an 'activist' professional. Lastly, 'believing' is about promoting perspectives that all everyone is worth educating and that teachers have capacity to make a difference to learners' life, and such work is their responsibility and not only a task for specialist.

Tapping on teachers' 'knowing' may be an easy task. However, cultivating teachers' 'doing' and even 'believing' are not, because 'doing' requires teachers to overcome institutional restrictions and tensions to implement new practice in the classroom, and 'believing' expects teachers to shift at a philosophical level and transform their sense of identity as a teacher. Nevertheless, Rouse argues that 'if two of the three aspects of development are in place, it is likely that other aspects follow' (Rouse 2008:15).

The focused seminars mainly covered items which would fall in Rouse's category of 'knowing'. Naturally the participants' comments revealed various kinds of 'knowing'. But not limited to that, the seminar appeared to have tapped on the areas of 'doing' and 'believing', too. It may be that deepening their knowledge at various levels resulted in transforming teachers' perspective on dyslexia support at various levels (cf. Morris *et al.* 2016). The findings will be summarised in the next section.

4 Effect on 'knowing', 'doing' and 'believing'

4.1. Various modes of 'knowing'

The participants in the seminars generally showed positive responses to the seminars and its contents. They appeared to have gained various new insights about dyslexia and related issues. For instance, in the post-seminar questionnaire the participants wrote that they learnt new information about dyslexia from a scientific perspective, gained better understanding of what would be difficult for dyslexic learners, became aware of the secondary conditions/difficulties and its impact on students' life, came to see dyslexia as multi-faceted issues, found multisensory learning methods and the concept of universal designing as useful for everyone. Examples of the comments will be shown below:

- 読み書きに、支障があるという問題以上に、記憶することが非常に大変だという点を理解した。(E¹).

- D を持つ人が読む作業を行うために膨大なエネルギー・集中力を消費しなければならないことが具体的に理解できました。(E)
- ディスレキシアをお持ちの方やご家族が直面する困難、そういった方々への支援の難しさなどを知り、多面的な問題であることを知りました。(E).
- (教師がディスレキシアの学習者を支援していく方法として)、全体像を示すことの大切さ、記憶の補助に色が利用できる(情報量が増えるので混乱の原因になるかと思ってました) ことなど。(F, R, E).

4.2. 'Knowing' about dyslexic learners in their own classroom

Gaining new insights about dyslexia seemed to have increased teachers' awareness of dyslexic students near them. Comments in the post-seminar questionnaire revealed that, after the seminar, many participants could name particular students in the past, who were not diagnosed with dyslexia then but whom they felt, in retrospect, might have had dyslexia actually (63 percent in France, 50 percent in Romania and 70 percent in England). It was observed that those teachers became aware of the gap between a support system and reality; that is that not all of the dyslexic learners are screened properly at their early age, nor given access to appropriate support within their institutions, because of the complexity of the procedure or their less severe condition of dyslexia. This is a very positive and important finding, because teachers with such awareness could potentially take a more active role in identifying students with less obvious learning difficulties and ensuring that such students receive appropriate learning support².

4.3. Desire for 'doing' things differently

The focused seminars also seemed to have boosted participants' motivation to do things differently. More than a few participants articulated their intentions to change their teaching practice. For example, several participants answered that they would adopt multisensory methods and use colour-coding in their class immediately (F, E). Another participant responded that she would take learners' learning style into account when designing her classroom activities (R). Others found the importance of telling the plan of the day at the beginning of each class and show information on future plan in advance (F). Although there are still blueprint of the practice, they may indicate the beginning of teachers' shift in their practice level, or actually 'doing' things differently.

4.4. 'Believing' in inclusive practice

Although the focused seminars did not directly deal with the area of 'believing', it is observed that some participants gained new insights at a philosophical level, too. Their comments were not limited to dyslexia support but also related to general inclusive practice:

- 日本語教育が多様な支援や学習方法を必要としている学習者のことを考えるようになるというのはすばらしいことだと思います。(E)
 - ディスレキシアの支援にはマニュアルはなく、一人ひとりと向き合って、どのような支援が効果的かを探っていく必要があることを学びました。(E)
 - A language teacher needs to cope flexibly with learners with difficulties (R)
 - ディスレキシアの学習者を教えることは、全ての学習者に楽な、しかも有効な習得方法を考えることにつながるので、教師としてさらに柔軟に対応してなくてはならないと思った。(E, F)
- (ディスレキシアは) 障害というより一つの個性。(E)

4.5. Increased self-efficacy

Along with the participants' comments relating to 'knowing', 'doing' and 'believing', their general sense of confidence seemed increased. A number of participants wrote in the post-seminar questionnaire that they understood what was expected of them as a teacher-supporter

in the class, and that they felt they could support dyslexic students in a better way next time. This is a much welcome and desirable outcome, since promotion of teacher efficacy was the primary aim of the focused teacher-training seminar.

- 学生にどのように接すればよいか、少し分かって以前より自身が持てる。(E)
- 勉強不足もあって、今まで他の LD と同じようなサポートをしていたが、今後はもっとディスレクシアに特化したサポートができると思う。その意識が変わりました。(E)
- いろいろな方法があって、ホープもあります。絶望しないで...(R)

To sum up, comments in the post-seminar questionnaire show that the participants gained various knowledge on dyslexia and skills and strategies as to how to support dyslexic learners. The seminar seemed to provide opportunities for each participant to fill in missing piece of information, or deepen and widen their understanding. Further, the seminar made a positive effect in increasing teachers' willingness to learn more and make a change in their practice, as well as fostering positive attitudes and beliefs toward inclusive education. Overall, the focused seminars brought a desirable outcome, that is, more self-efficacious teachers with increased knowledge and vision.

5 Concluding remarks – Prospects of teacher-training seminar

It is noteworthy that single teacher-training seminar could make such a hopeful outcome. Despite the fact that the focused seminars were initially intended to cover mainly in the area of 'knowing', as discussed above, there were signs of positive shifts in the participants' actual practice and beliefs. This observation could be viewed as supportive of Rouse's assumption that 'if two of the three aspects of development are in place, it is likely that other aspects follow' (Rouse, 2008:15).

Given this, continuation is the key to bring a positive shift forward. The next seminar might specially focus on how to make a change in one's own classroom, to stimulate the area of 'doing'. Alternatively, it might choose to focus on a number of speakers with different backgrounds, encouraged to talk about a common theme, so that participants can think about issues from different perspectives. As teachers' sense of efficacy and responsibility concerning support for dyslexic learners grows, the ultimate goal of teacher training should be to promote collaboration between teachers, within institutions and communities, and beyond (Graham & Scott 2016). This can be achieved under the umbrella of shared aspirations for inclusive education. Although this may not be an easy task, within the context of training seminars like those conducted during this study, it is hoped that the development, and implementation, of approaches that are well-grounded in the theory and praxis of inclusive learning will help to nurture a safe and supportive learning environment for everyone.

¹ The capital letter with bracket shows the country where the opinion was responded. E: England, R: Romania and F: France.

² Needless to say, the role of language teacher is not to diagnose a learner with dyslexic but to support a learner to learn a language in cooperation with other colleagues.

This research was supported by a JSPS KAKENHI Grant Number 15K02657.

References

- 池田伸子 (2013) 「日本語教師はディスレクシアをどう認識しているのか—日本語教員養成プログラム開発のための基礎研究—」, 『日本語教育実践研究』第1号, pp.1-15.立教大学.

-
- 池田伸子・大島弘子・西澤芳織・守時なづさ (2015) 「日本語教育とディスレクシア—ヨーロッパの日本語教育機関における対応の現状と展望—」 『ヨーロッパ日本語教育』 20, ヨーロッパ日本語教師会.
- The British Dyslexia Association. Retrieved from <http://www.bdadyslexia.org.uk/about-us.html> (2017.6.30).
- European Agency for the Development of Special Needs Education. (2006) Inclusive education and classroom practice, Retrieved from http://european-agency.org/iecp/iecp_intro.htm (2017.6.30).
- Graham, L. & Scott, W. (2016) Teacher preparation for inclusive education: Initial teacher education and in-service professional development, Retrieved from <http://www.deafeducation.vic.edu.au/Documents/NewsEvents/LitRevIncTe.pdf> (2017.6.30).
- Kavkler, M. (2002) Poročilo o delu društva za leto 2002, Retrieved from http://www.drustvobravo.si/web/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=4&Itemid=40 (2017.6.30).
- Morris, D. B., Usher, E. L. & Chen, L. A. (2016) Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature, *Educational Psychology Review*: 1-39.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2005) *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages – Statistics and Indicators*. Paris: OECD.
- Rouse, M. (2008) Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education. *Education in the North* 16(1): 6-13.
- Tschannen-Moran, M. & Wolfok-Hoy, A. (2001) Teacher efficacy: Capturing an elusive construct, *Teaching and Teacher Education* 17(6): 783-805.

日本語教師のためのディスレクシア研修

—期待と効果—

守時なぎさ (リュブリャナ大学)
西澤芳織 (オックスフォード大学)
大島弘子 (パリ・ディドロ大学)

要旨

本研究の目的は、ヨーロッパにおけるディスレクシアに関する教師研修の効果を報告し、教師研修を教師の改善と自己効力感という観点からインクルーシブ教育の一環として位置づけるものである。

教員研修は、2015年ディスレクシアに関する調査で明らかになった「ディスレクシアに関する知識不足」という問題を克服するために行われた。研修前後に行われた参加者へのアンケートを Rouse(2008)の「knowing, doing, believing」の概念を用いて分析したところ、研修内容は knowing、すなわちディスレクシアに関する知識や学習支援法が中心的テーマであったにも関わらず、doing や believing にもおける肯定的なコメントや意見が見られた。さらに、2015年の調査で問題視された教師の自己効力感の低さが、研修の後に高まっていると判断された。ディスレクシアに関する教員研修は、教師の自己効力感や責任感を高め、教師同士・教育機関内や社会との連携を刺激することによって、教育全体を改善していくことが期待される。

Opening the Borders of the Japanese Language: Discovering and Answering the Needs of Students of Japanese in Serbia

MARKOVIĆ, Ljiljana, TRIČKOVIĆ, Divna
University of Belgrade

Abstract

Most languages, regardless of how much they are taught globally, are restricted to the relationship between local L2 speakers and native speakers. However, L2 speakers have their own linguistic identity and needs they seek to manifest in the language, not exclusively through association with native speakers. This fact remains unrecognized if L2 speakers are observed solely from the perspective of native speakers and not as a group of speakers with their own linguistic needs. English is nowadays used more in non-native speaker communication than with native speakers. How might Japanese similarly open itself up? If facilitation of communication between L2 speakers were achieved the borders of Japanese would open to new areas of use. This can be accomplished only by acting locally, i.e. providing the circumstances which will facilitate communication between L2 Japanese speakers. In this way, the language would stop being the exclusive property of its native speakers and would venture beyond its borders into a wider sphere. Therefore, it is necessary to examine the needs of L2 speakers, distinct from speakers who live in Japan. We offer a method for the examination of these needs and present an application of the results of our research.

Keywords: L2 speakers' needs, local application, Japanese language, Serbian language, borders and limitations

【キーワード】 L2 話者ニーズ、外国語の局所適用、日本語、セルビア語、境界と制限

1 Introduction

The limitation of the majority of foreign languages is that their use remains restricted to the relation native speaker – non-native speaker. The problem of this type of communication is that its primary aim remains the accommodation of the non-native speaker to the native speaker. The L2 user must go through a fairly unidirectional form of assimilation and acceptance of the norms of the given foreign language and culture. To be sure, this is the natural and expected scenario: the student is the one who should adapt. In this process there is, however, a very important factor that should not be taken out of the equation, as doing so results in the loss of motivation to learn a foreign language and a decrease in the ability to master it. The element in question is the universal and generally accepted view that one's primary desire is to express himself and communicate personal information in the foreign language, and that personal information or particular point of view often has to do with one's mother tongue. Regardless of the knowledge of the foreign culture, if the person is unable to express herself in a satisfactory manner, one cannot say that the foreign language has been acquired. In this paper we will attempt, therefore, to examine the elements that make this possible, firstly, by looking

at the theoretical foundations and then by providing concrete examples (case study 1 and 2) of the methods that might be employed to counteract this problem.

2 Theoretical framework and background of the research

According to the CEFR, the learning of a foreign language is, among other things, defined as follows:

*The learner of a second or foreign language and culture does not cease to be competent in his or her mother tongue and the associated culture. Nor is the new competence kept entirely separate from the old. The learner does not simply acquire two distinct, unrelated ways of acting and communicating. The language learner becomes **plurilingual** and develops **interculturality**. The linguistic and cultural competences in respect of each language are modified by knowledge of the other and contribute to intercultural awareness, skills and know-how. They enable the individual to develop an enriched, more complex personality and an enhanced capacity for further language learning and greater openness to new cultural experiences. Learners are also enabled to mediate, through interpretation and translation, between speakers of the two languages concerned who cannot communicate directly.*

(Common European Framework of Reference for Languages, p. 43)

We would like to place special emphasis on the fact that the conditions of *plurilinguality* and *interculturality* can be attained by adding the foreign element to the pre-existing native matrix. The moment a foreign language student masters the basic models of communication in an additional language, that language becomes part of his personality, which is enriched. Therefore, X (mother tongue, L1) + Y (foreign language, L2) are not = Y, but rather = XY. The linguistic identity of the person learning language Y (L2) cannot be merely adjusted to fit the cultural and linguistic mold of the language. The student departs from language X (L1) and through it, by observing differences and similarities, acquires language Y (L2). The connection between these two languages is a permanent feature. The level of mastery of a foreign language could consequently be measured by the degree to which the student has distanced himself from language X (L1) while using language Y (L2). At the beginner level, the connection is the strongest, while at the level that corresponds to level C of the CEFR, this connection is generally the weakest.

In the case of the Japanese language, we would like to note that language learning material for the beginner and advanced levels is quite well developed. However, we are under the impression that at the intermediate level, the techniques that could appropriately meet the needs of the students have not been given the same attention. We believe that this is the case because the methods used to produce textbooks for the intermediate levels still utilize models similar to those used at the beginner level (『みんなの日本語』, 『新日本語の基礎』, even 『まると』 etc.). Another reason is the fact that the postulates of contrastive analysis are not implemented consistently. In other words, the position and the identity of the student are not considered enough. Why do we think this is important? Precisely because it is at the intermediate level that the student, e.g. a Serbian student of Japanese, as an independent user (a feature of the B level) has the greatest desire to express himself from his own perspective, as someone who already speaks a language and who from that differing life perspective wishes to express his viewpoint in Japanese. He knows what he wants to say but he does not know how to say it in the Japanese language.¹

Why is this important? At this level students still rely on the material from their textbooks, and much less on raw language material. Also worth mentioning is the fact that it is unlikely that a Serbian has travelled to Japan nor has plans to do so in the future, therefore, Japanese is needed at the local level. However, not one beginner or intermediate textbook we had the opportunity to use contained words and phrases that might be useful in Serbia, such as “the confluence of two rivers” or “to air the room”, not to mention expressions concerning European history, Greek mythology and other topics familiar to a Serbian speaker. Consequently, the Serbian student knows how many types of trains exist in Japan but is ignorant of the words needed to communicate things which are important to him or which he might wish to share with Japanese visitors. In this way, Japanese remains applicable only within the context of Japan itself.

3 Case study 1

In order to overcome this barrier, we wrote the textbook *Step by Step (Korak po korak)* (Markovic & Trickovic 2015), which approaches Japanese language learning in this way from the very beginning and is adapted to the needs of the local population. Our idea is to develop this project and complete books for a level 2 beginners’ course and the intermediate level.

The features of this textbook are as follows: the course contains the central textbook, a book with a dictionary and grammatical explanations, a workbook, a poster and a set of kana flashcards. In the 10 units contained in the course, the student covers hiragana and katakana, the basics of sentence formation and a comprehensive vocabulary. All the lessons are constructed to encourage speaking from the very beginning and are suited to the environment in which they are used. The book is richly illustrated and follows the CEFR and JF standards, placing special emphasis on building student self-awareness in the learning process and the early formation of personal language learning goals. The textbook is accredited as suitable for use in high schools in Serbia and is used at the Faculty of Philology by students of Japanese language as an elective.

One of the defining characteristics of the textbook is that the lessons first present katakana, but not in the usual order. The first letters introduced are those which can be used to write the greatest number of Serbian names (e.g. the katakana letter *n* is given in the very first lesson and not at the end as most Serbian male names end in *n*). The goal of this method is to enable the students to write their names and those of their dearest. Additionally, as katakana is used to write foreign words that they are for the most part familiar with, the gulf between what is not known in Japanese is bridged and some of pressure is removed from the process of learning a new script. The third reason for this is that students would forget katakana quickly and would be discouraged by the fact that several weeks into learning it they would still be unable to write their name in Japanese. (In high school and elective subject courses, the basic letters are taught for an average of two months. All attempts at speeding up the process have been unsuccessful and have resulted in a significant decrease in the number of students in the course.) Therefore, with this textbook we wished to bridge the period needed to learn the kana script by offering selection of appropriate speaking exercises.

In February 2017, we conducted a survey of the textbook’s users to examine the results of the task we set before ourselves². The course received very high marks, and important

comments and suggestions were made. The average mark was 9 (8.8 out of 10) and most of the students praised the methodology used and the concise explanations provided. The students who had used other textbooks felt a certain unease about learning the letters in a different order, but the end result was that all the users knew the letters as well as their correct order³ (Hiragana is taught in the correct order, after katakana).

In the survey, we also asked questions about the reasons for learning Japanese and what students expect from the process, something we have been doing for years. The results of this year's survey confirmed the results from last year (Markovic & Trickovic (2016)) that the majority of students want to learn Japanese for certain aesthetic or personal pleasure and in order to be able to communicate in the language. Material gains were often not even the secondary motive. Unlike last year, this year's subjects demonstrated greater initiative regarding travel to Japan. Even though none of them had yet visited Japan or had any definite plans, they expressed their desires to do so and were quite specific regarding the amount of time they would like to spend in the country.

This year we added the question on whether they would like to communicate with non-Japanese speakers in Japanese and if yes, why. The majority of subjects (20 out of 26) stated that they would like to use Japanese with non-native speakers, saying that it would improve and speed up the process of learning the language.⁴ Like last year, the survey further showed that students have very little contact with Japanese people, which is not surprising given the fact that there are only about 150 Japanese nationals of all ages living in Serbia, including diplomats and their families.⁵

In conclusion, students of Japanese in Serbia recognize that communication in the language would benefit them, but they do not know how to make this happen. Regarding this matter, we have realized that it is necessary to organize Japanese language courses in such a way to enable students to communicate amongst each other and with other students of Japanese. Apart from this and keeping in mind that it is still difficult to travel to Japan from Serbia, there is a greater possibility that they will use Japanese in Serbia, even when speaking to native speakers than in Japan and that they should be taught to talk about Serbia in Japanese. We believe that this is a common occurrence with the majority of students of Japanese as a foreign language in the world.

4 Case study 2

In order to enable L2 speakers of Japanese to communicate with each other in Japanese, it is necessary for them to learn how to express their primary linguistic needs and not only to be able to understand what Japanese people are saying. For this reason, it is necessary to conduct thorough contrastive research which would provide data that would help in the building of learning material. On this occasion, we will mention an experiment we conducted in 2015 with students taking the subject Contrastive Analysis of the Japanese and Serbian Language, which began to be taught at the Faculty of Philology, the University of Belgrade in 2013. The results and method are described in detail in paper 'On the selection and manner of utilizing appropriate lexis in teaching Japanese as a foreign language at the B1 level in Serbia' (Markovic, Trickovic & Belusevic (2015)). We will briefly present those results here, as they are important to our case.

During the experiment, we noticed that students do not detect the differences in the meaning of learnt vocabulary and words whose meaning partially corresponds to a word in their mother tongue. At the beginning of the semester, students were presented with several words (命、人生、生活、生きる、寿命、生命) in Japanese. After consulting their dictionaries, the students concluded that these words in Serbian all correspond, more or less, to the words ‘life, to live’. Following this, students were given the task to quickly write (2 to 5 minutes) five sentences in their mother tongue which would contain the words ‘life, to live’ (‘život, živeti’ in Serbian). For homework, the students were told to translate these sentences into Japanese. Out of the 25 students that were taking the course that year, 14 completed their homework and we were able to collect 75 sentences. The aim of the exercise was to help the students realize that the meaning of words should not be taken at face value and that the semantic range of a word must always be considered, especially in the case of words for that can be assumed to have the same range of meaning in the two languages.

Here is a sample of the correction⁶ of the students’ homework:

2.

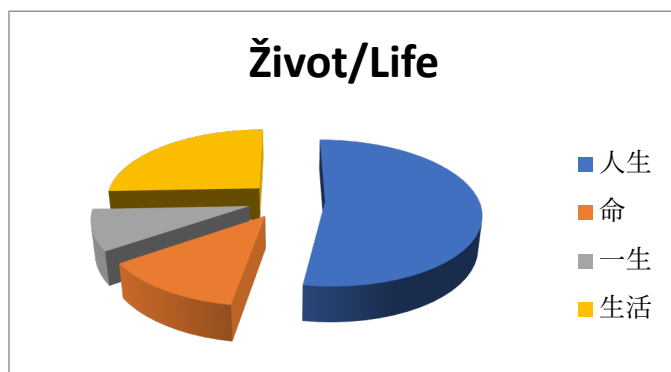
1. 生活のことじんせい私は私をびっくりさせました。 Život me je iznenadio.
2. 彼女は苦しい生命がありましたじんせいを送りました。 Ona je imala mučan život.
3. この彼女は自分のこどもたちの人生のために生きています。 Ona živi za život svoje dece.
4. 生活じんせいでたくさんいい人を/と合出会いました。 Upoznao sam dosta dobrih ljudi u životu.
5. 命人生はやくすごしました。 Brzo prođe život.

Comment [CE3]: 人生は早く過ぎます。

The statistical data (presented in greater detail in the mentioned paper) showed us that the Serbian word ‘life, to live’ most often corresponds to the Japanese word 人生 *jinsei*. Other words that came close were 生活 *seikatsu* and 生きる *ikiru*.

1. Semantic domain of the Serbian and English words *život/life* relative to Japanese

—セルビア語および英単語に対する日本語の意味領域—



It was also evident that Serbian students tended to use the word 生活 *seikatsu* in their translations and that they avoided the word 人生 *jinsei* as there were 14 sentences that required

the use of the word 人生 *jinsei*, which the students did not recognize. The sentences also showed that the word 命 *inochi* was used wrongly in 6 out of the 10 times it occurred. From this it is possible to conclude that students do not know how to use the given words.

Next, we tried to determine the reasons why these mistakes occur. We established that Japanese textbooks used in teaching introduce the word 生活 *seikatsu* early on but give examples of the use of the word 人生 *jinsei* only at the intermediate level. In the glossaries that accompany these textbooks, the words are translated into English as ‘life’, without any explanation of the limitations of their use and meaning⁷. Nevertheless, the Oxford Beginner’s Japanese Dictionary gives the following explanation of the word *life*: 生活 *life* (style); 人生 (person’s) life;

life *noun*: (human life in general) = じんせい・人生; (state of being alive) = いのち・命; (lifespan) = いっしょう・一生; (life expectancy) = じゅみょう・寿命; (everyday life) = せいかつ・生活.

The example of the Beginner’s Dictionary shows that in the case of English, care was taken to distinguish the differences in meaning of the word in the two languages. Unfortunately, this is often not the case in other languages.

As we later established, the reason the word 生活 *seikatsu* appears more frequently in Japanese language textbooks is the fact that the word occurs more often in Japanese (almost three times more than the word 人生 *jinsei*, according to the data from NINJAL-LWP for BCCWJ (NLB) (<http://nlb.ninjal.ac.jp/>). However, the consequence of the inadequate explanation (and in the case of English, we saw that it was enough to merely add one more word for the range of meaning to become more evident) was that students of Japanese whose native tongue is Serbian on learning the word 生活 *seikatsu* erroneously conclude that they now know how to translate the Serbian word ‘život’ (‘life’), which is one of the words they need at the beginner level onwards.

5 Final remarks

The languages that have crossed the borders of their native countries and are used internationally between non-native speakers are English, to a lesser extent French, Russian, German, Spanish and possibly others. The majority of the L2 speakers of these languages are at B1 or B2 levels. In these foreign languages, these speakers mainly express their own needs and not the needs of the native speakers with whom they rarely enter into communication (On a personal level, one of the authors can testify to using English with native speakers very rarely; we believe that is the case with other people too).

Therefore, what makes English a world language is first and foremost the fact that it enables communication between members of different linguistic communities and not necessarily with its native speakers. This is made possible, among other things, because of the clear contrastive differentiation between English and other languages, the result of the fact that the writers of English textbooks are frequently local non-native speakers of the language. In this way, they have contributed to our knowledge of the English language in general.⁸

The conditions required for writing a textbook to be used locally are difficult to meet and the mainstream of Japanese language teaching is based on contrasting the language almost exclusively with English. However, if we do not write Japanese language textbooks to be used by smaller groups of speakers, Japanese will never leave its borders and will not become a world language in the true meaning of the word. On our part, we will continue to try to counteract these tendencies by further developing the contrastive analysis of Serbian and Japanese. We believe that this could be a model to be followed on a universal level.

¹ We have addressed this question in several previous papers Markovic & Trickovic (2014, 2016, 2017). (Ref. also to Little 2007).

² We had 26 subjects, who had used the textbook as part of a course from October 2016 to December 2016. The anonymous survey was conducted at the start of the new semester on 20th February 2017.

³ The students were presented with the question which script they would teach their child if they lived abroad, the Latin alphabet, used in the country of residence, or Cyrillic (Serbian being written in both the Cyrillic and Latin alphabet). Most of the students (14 out of 26) answered that in those circumstances they would first teach the Latin alphabet, although in Serbia, the Cyrillic script is taught first and is considered nationally more important. Nevertheless, 10 students chose Cyrillic, precisely because it would be more difficult to learn and because of its cultural value. Two students stated that they would attempt to teach their child both scripts simultaneously.

⁴ Those who answered 'no' explained that it would be 'too complicated' or that it would be 'unnatural'.

⁵ Only a few students had had contact with Japanese people and in those cases with a very limited number (one or two people they communicated via the Internet).

⁶ The task of correcting the homework was given to Una Belušević, one of the best translators in Serbia.

⁷ Textbooks and dictionaries used in Case Study 2: 田中よね et al. (2001) 『みんなの日本語初級 1 – 初級I 本冊』, 『みんなの日本語初級 2 – 初級II 本冊』, 『みんなの日本語初級 1 – 初級I 翻訳・文法解説、英語版』, 『みんなの日本語初級 2 – 初級II 翻訳・文法解説、英語版』 スリーエーネットワーク; 東京外国語大学 留学生日本語教育センター (2010) 『初級日本語 上・下』, (1994) 『初級日本語 単語帳 (英語版)』, (1999) 『中級日本語』, 『中級日本語 語彙・文型例文集』 凡人者; 名古屋大学日本語教育研究グループ(編) (2002) 『A Course in Modern Japanese』 名古屋大学出版会; *Oxford Beginner's Japanese Dictionary*. (2010) Oxford University Press; NINJAL-LWP for BCCWJ (NLB) (<http://nlb.ninjal.ac.jp/>).

⁸ On this occasion, we did not conduct statistical research into what percentage of English language textbooks were written locally, but we can confidently state that for decades this was the norm in Serbia, as well as that it is generally thought that a large part of the population can communicate in English. We would also venture to say that only specialized language schools used textbooks written in English speaking countries. Nowadays the situation is a little different as schools are given the freedom to choose which textbooks they will use so a large percentage of these are by British publishers. However, we have reason to believe that foreign experts also took part in writing these textbooks, a matter we cannot address in depth at present. On the other hand, all Japanese textbooks that we have had the opportunity to come into contact with were almost exclusively written by Japanese nationals.

References

- Common European Framework of Reference for Languages*, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg. Cambridge University Press (www.uk.cambridge.org/elt)
- Little, D. (2007) Language Learners Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in language learning and teaching* 1 (1): 14-28.
- Markovic, Lj. & Trickovic, D. (2014) Collection of Student Articles as a Case-study for the Acquisition of Discourse: Competence and Written Production in the Field of Japanese Language and Culture. *The Proceedings of the 18th Japanese Language Symposium in Europe Aug. 28-30, 2014*. Japanese Language

-
- Education in Europe ([http://www.eaje.eu/symposium/24;http://www.eaje.eu/media/0/myfiles/28%20Oral21%20Markovic Trickovic.pdf](http://www.eaje.eu/symposium/24;http://www.eaje.eu/media/0/myfiles/28%20Oral21%20Markovic%20Trickovic.pdf)): 203-208.
- Markovic, Lj. & Trickovic, D. (2015) *Udžbenički komplet za japanski jezik Korak po korak (Japanese language textbook set Step by step)* (2nd expanded and revised edition [First edition 2014]), Faculty of Philology University of Belgrade, Kokoro
- Markovic Lj., Trickovic D. and Belusevic U. (2015) = マルコヴィッチ・リリヤナ、トリチコヴィッチ・ディヴナ、ベルシェヴィッチ・ウナ (2015) On the selection and manner of utilizing the appropriate lexic for B1-level Japanese-language teaching as a foreign language in Serbia. 「セルビアの L2 日本語教育における B1 に適した単語の選択と使用方法について」『第 28 回日本語教育連絡会議発表論文集』2015 年 8 月 24-25 日、ザグレブ (available at: <http://renrakukaigi.kenkenpa.net/index.html>; <http://renrakukaigi.kenkenpa.net/ronbun28.html>; <http://renrakukaigi.kenkenpa.net/ronbun/2015015.pdf>): 83-91.
- Markovic, Lj. & Trickovic, D. (2016) Students for Students – The development of a new pedagogy exemplified in kanji acquisition. *Japanese Language Education in Europe 21. The Proceedings of The 20th Japanese Language Symposium in Europe, 2016*, AJE & AIDLG (<http://www.eaje.eu/symposium/31;http://eaje.eu/pdfdownload/pdfdownload.php?index=189-194&filename=koto-markovic-trickovic.pdf&p=venezia>): 172-178.
- Markovic, Lj. & Trickovic, D. (2017) = マルコヴィッチ・トリチコヴィッチ (2017) 「セルビアにおける漢字学習に関して」『日本語教育連絡会議 (2016) 論文集 Vol.29』Faculty of Philology, Kokoro, Andrić Institute: 169-175 – print version. (available at: <http://renrakukaigi.kenkenpa.net/ronbun29.html>; <http://renrakukaigi.kenkenpa.net/ronbun/2016024.pdf>) - online version.

日本語の限界を越える

—セルビアにおける日本語学習者のニーズを探り、応えること

マルコヴィッチ・リリャナ
ベオグラード大学言語文学部
トリチコヴィッチ・ディヴナ
ベオグラード大学言語文学部

要旨

世界に存在する言語の大半は、その外国語教育としての範囲に問わず、L2 話者から母語話者までの使用に限られている。しかし、L2 話者は個人特有の言語的アイデンティティを持っており、その言葉を使って接触したい相手は必ずしも母語話者だけではない。非母語話者間のコミュニケーション言語としての英語を見ても分かるように、L2 話者にも言語的ニーズがあり、彼らが新たな二次的話者となっていることは事実だ。日本語も英語同様広げることができるだろうか。日本語学習を広めたいのであれば、現地で日本語が使用できる場を作らなければならない。つまり、この課題には、ローカルレベルで対応し、L2 日本語話者間のコミュニケーションに必要な前提条件を提供する必要がある。そうすれば、日本語は母語話者という枠から抜け出し、更に広い領域に入り込むだろう。調査方法と研究結果は本論で紹介する。

アイルランド中等教育課程における日本語の導入（Post-Primary Languages Initiative, PPLI）が現地の「継承日本語」話者の子ども達の日本語学習に及ぼす影響

稲垣 みどり
早稲田大学

要旨

アイルランドでは 2000 年より中等教育課程において、外国語教育推進プロジェクト (Post-Primary Languages Initiative, PPLI) の一環として日本語が導入された。以来、中等教育課程における日本語学習者は増加し、中等教育課程修了試験科目として日本語も定着している。一方、アイルランドでは片親が日本人の子ども達が増加している。日本人の親達は、「現地に永住予定の我が子になぜ日本語を学ばせるのか」「日本語の習熟度の目安をどう設定するか」などに悩みつつ、子どもを補習校に通わせている。本稿は、アイルランドで日本語を学ぶ継承語話者の子ども達の日本語学習の動機づけに現地の言語教育政策が深く影響を及ぼしている事例として、アイルランドの中等教育課程における日本語の導入と現地の継承日本語教育が交差する地点を呈示する。国の言語教育政策が直接の対象者以外に波及的な効果を及ぼす一例として、アイルランドの事例を示すことが本稿の目的である。

【キーワード】 言語教育政策、波及効果、中等教育機関、継承語話者、補習校
Keywords: Language Education policy, spread effect, Post-Primary education, Heritage language speaker, Japanese supplementary school

1 研究の背景

アイルランド共和国（以下、アイルランド）では、2000 年より中等教育課程において、欧州の言語教育政策の流れを受けた外国語教育推進プロジェクト、PPLI の一環として日本語が導入された。以来、中等教育課程における日本語の履修者は増え続け、2017 年現在、中等教育修了試験（Leaving Certificate Examination, 以下、リービングサート）の外国語試験科目として日本語が定着している。一方、アイルランドでは両親もしくは片親が長期滞在者や永住者などの在留邦人である国際家庭の子ども達が増加している。日本人の親達は、日本に帰国予定のない子ども達に「なぜ日本語を学ばせるのか」と自問しつつ、日々子どもの補習校通学¹をサポートしている。それらの保護者にとっては、子どもの日本語の習熟レベルの目標をどのように設定するかが課題となっている。

2 研究の目的

本研究の目的は、国の言語教育政策が直接の対象者以外に波及的な効果を及ぼす事例として、アイルランドの言語教育政策の一つである PPLI における日本語導入が、現地の継

承日本語話者の子ども達やその親達に与えた影響を示すことである。

3 アイルランドの言語教育政策

3.1 複言語主義のヨーロッパ言語教育政策の下で

アイルランドの言語教育は欧州地域の中でも特異性を持つ。日常語としては英語が使用され、人口の95%以上が自らを英語母語話者と自認するにもかかわらず、1937年制定のアイルランド共和国憲法により少数言語であるアイルランド語が第1公用語、英語が第2公用語と定められている。また、英語/アイルランド語の2言語による学校教育が実施されている。つまり、イギリスの植民地支配により失われた「母語」のアイルランド語を復興させ、民族の誇りとアイデンティティを取り戻すべく、国をあげてのアイルランド語教育が現代まで言語教育政策として実施されているのである。

そのアイルランド語／英語のバイリンガル言語教育政策の独自性の上に、欧州評議会による複言語主義による言語教育政策がトップダウンの形でこの国の言語教育政策を統括している。2006年にはアイルランド言語教育政策プロファイル² (Language Education Policy Profile, Ireland、以下、LEP) が欧州評議会とアイルランド教育科学省 (Department of Education and Science) の共同で発表された。これはアイルランドの言語教育政策の指針を明文化したもので、「1. 序」「2. 言語教育の現状」「3. 将来のためのビジョン」「4. 結論」の4部構成となっている。欧州評議会が加盟各国にその言語教育政策の明示化を求めたことによって作成された。作成の目的は、評議会による外的な評価でなく、各国が自国の言語教育政策を自己評価することとされている。

欧州評議会から派遣された言語教育の専門家グループが加盟各国を訪問し、各国の言語教育の専門家から報告を受け、議論を重ね、国ごとの言語教育の現状を Country Report として報告書にまとめた。LEP はこの報告書に基づいて作成されたものである。「2. 言語教育の現状」では2006年当時のアイルランドの言語教育の現状報告と課題、欧州評議会の言語教育政策の理念をアイルランドへどのように文脈化していくかという問題が議論されている。そこでは、これまでのアイルランド語/英語のバイリンガル体制を維持しつつ、複言語主義の理念のもとでの「母語+2言語」の標語に則り、初中等教育課程における外国語教育を強化する必要性が明言されている。

3.2 アイルランドの中等教育機関における日本語の導入 (PPLI)

欧州評議会の外国語教育推進政策を受け、アイルランドでも2000年より政府主導の外国語導入プロジェクト、PPLIにより中等教育機関にイタリア語、スペイン語、日本語、ロシア語の4言語が導入された。PPLIのオフィシャルサイトには、PPLIのミッションとして以下の4つが挙げられている。

- 当該言語の専門家たる教師を派遣し、アイルランドの中等教育機関における外国語教育をサポートすること。
- マルチリンガリズム（社会で複数の言語が使用されること）を促進し、複言語主義（個人が複数の言語を使用すること）をサポートすること。
- 少数派として教えられている外国語科目をサポートすること。

ジュニアサイクル（前期中等教育課程）において、より多数の言語の教授を新たなショートコースの導入によって開始する。

中等教育機関の日本語コースは2つあり、1つは中等教育前期課程から後期課程の間の「移行学年」(Transition Year, 以下 TY)における日本語・日本文化紹介コース、もう1つは後期中等教育課程の卒業試験科目としてのリービングサート日本語コースである。前者は4週間～15週間ぐらいの短いモジュールでの日本語・日本文化入門コースであり、その授業を受けて本格的に日本語を学びたい生徒がリービングサートの日本語コースを履修する。教師は PPLI に日本語開発員として雇用される。2012 年の時点では日本語母語話者教師と日本語非母語話者教師が半々の割合で PPLI に日本語開発員として雇用されていた。これらの教師は PPLI が作成したスケジュールに従い、各々の居住地域内にある複数の学校のスケジュールに従い、各々居住地域内にある複数の学校に派遣され、日本語を教えている。リービングサートの日本語のレベル³は、CEFR でいえば A2、日本語能力試験でいえばおよそ N4 の手前ほどのレベルであり、読み書き能力が必要とされる漢字は 100 字程度である。

4 アイルランド在住の在留邦人へのインタビュー調査

4.1 研究の概要

欧州の他の地域と同じく、1990 年代よりアイルランドにおいても長期滞在もしくは永住予定の在留邦人の数は増えている。2012 年 3 月から 2017 年 1 月にかけて、筆者はアイルランドで計 6 回現地調査を行った。調査対象者はアイルランドで子どもを育てる日本人親 12 名（うち母親 11 名、父親 1 名）である。いずれもパートナーは非日本国籍の異言語話者であり、国際家庭で子どもを育てている。調査方法は半構造化インタビューを採用し、子どもの日本語学習をめぐる語りを聞き取った。

4.2 分析方法

本稿においては、これらのデータの中から、1)「なぜ子どもに日本語を学ばせたいのか」2)「子どもへの日本語の習熟レベルのゴールをどの程度に設定するか」という2つの問いに対する回答の中で、特に PPLI,リービングサート試験について言及している3名の親のデータを選んだ。12名中すべての親がリービングサート試験について言及しているが、その中でも特に、子どもに身につけてほしいと願う日本語習熟のレベルとリービングサート試験を明白に関連づけて言及しているデータを選んだ。

4.3 インタビュー事例

4.3.1 Aさんのケース

Aさんは40代後半の専業主婦。アイルランド在住8年で、アイルランド人の夫との結婚を機にアイルランドに移住した。補習校には幼稚部から息子を通わせている。9才息子(L)と2才娘の母。

【データ1】

(W:調査者, A~C:インタビュー協力者)

W:日本語のその、お子さんに日本語を勉強させたい、というか日本語を身につけてほしいと考えていらっしゃいます？

A:うーん(間) 難しいところなんですよね。日本語ももちろん話せるようになってほしいなあと思いますけど、補習校がベストかと言われればベストではないし。でも、

(補習校が)ないと絶対続かないと思っていて。ないと日本語のキープは難しいと思っていて。

W: 補習校がないと、日本語のキープは難しいと思ってらっしゃる。

A: 時々やっぱり、私、ほんとに、ここ3年ぐらい、**一体だれのために日本語をやっ**
てほしいのか、って時々、ほんとに時々考えることがあって。(中略) やっぱりでもね。**最近ちょっと、土曜日補習校行くのが嫌だ、って言い出して。**で(間) その、あのう、ちょっとしんどいな、って気持ちが、Lも感じてきてるらしいんでね。複雑な気持ちにもなるんだけど。今でも、補習校に行くのやめたら、日本語が出てこなくなるよ。日本に行っても楽しくなくなってくるよって言ってるんですけど。で、なんとなく今はちょっと背中押してるって感じかな。でも、**もう少し大きくなってきて、ほんとに自分の意思で行きたくないって気持ちが強くなっ**
てきたら、どこまで押せるかな、って気持ちもあって。(間) 難しい・・・(間)

W: たぶん、補習校って3年生や4年生ぐらいになるとおやめになる方がすごく増えるじゃないですか。その辺のせめぎあいなんではいしょうか。

A: はい、だと思いますよ。ほかにやりたいことがでてきた時に、どこまでプッシュできるか、っていう問題でもあると思いますよ。(中略) で、**Lには最低3年生まではやってほしいなって思っていて。最低ね。**できればもっと長く続けてもらった方がいいかなって思うんだけど。ある程度、日本語の構成とか漢字とか、今、彼はひらがな読めるし小学校1年生程度のものなら読めるんだけど、これ以上漢字が増えてきちゃったり文法的に難しくなってわからなくなってくると、ちょっとしんどいかなあと思ったりして。でも3年生ぐらいまでは絶対続けて・・・続けようねって言っていて。なんで3年生なのかっていうと、まあその9才10才っていうのと、うーん(間) 私、これほんとはうそかわからないんですけど、リービングサートの漢字がもし受けるんなら、3年生ぐらいまでの漢字でなんとかなるって話を誰かから聞いたことがあって、それほんとかどうか・・・

W: (ひそひそ声で) ほんとです。

A: え、ほんとですか(笑) だったら、やっぱり3年生っていうのはキーワードかな。

W: リービングサートのレベルは小3レベルだって聞いて、リービングサートを考えるんなら3年生ぐらい、って考えているんですね。

A: 別に何を受けてもいいんですけど、他に得意なものがあればいいんだけど、自分が、アイデンティティとして持っているものが、もしかして有利に使えるものがあるとすれば・・・そんなに多くないと思うんですよね。**日本人はやっぱりマイノリティだし、その持っているある意味のハンディキャップみたいなものをプラスに転換できる?**(中略) 例えば彼の場合は、英語ができるんで、英語でそんなに引け目は感じない。でも、もし、これからどんどん大きくなって、英語がそんなに伸びなくて、ぼくなんか英語がそれほど上手じゃないな、って思うようになっても、リービングサートの時に、日本語が使えるってなって、これぐらいの日本語だったら全然楽勝ってことになったら、彼のランゲージ的な、将来起こるかもしれないコンプレックスっていうのがプラスにできるかもしれないってこと。

4.3.2 Bさんのケース

Bさんは40代半ばの女性。アイルランド在住8年。アイルランド人の夫とアメリカで出

会い、結婚を機にアイルランドに移住。補習校には10才の娘(K)を通わせている。他に、1才の息子がいる。アイルランドの高校でパートタイムで日本語を教えている。

【データ2】

B:とにかくKは日本が好きなんです。(日本語の)勉強は、ほんとなんか、**3年生ぐらいから、ちょっとなんか、どのぐらいまでやるかっていうのが課題で。**

W:今の話に関連して、どのへんまで、Kちゃんに日本語を身につけさせたいなってるか、それはなぜですか?親として

B:Kは漢字が大好きで、中学校全部の漢字読むまではできるようになるっていう、それぐらいまではKの場合、それほど大変じゃないんですが、書くことが時間があんまりとれないっていうか、本人もそれほど書きたがらないし。**でまあ、今のところは、リービングサートで日本語を。**それは大丈夫だとは思いますが。

W:リービングサートも意識してらっしゃいます?実際に教えてらしたんで、どういうレベルかってことはわかっていらっしゃるんでしょうけれど。

B:分かってますね。**今の(Kの)レベルだと無理だけど、まあできたら土曜日のコースありますよね。行ったらいいと思うんですよね。**

4.3.3 Cさんのケース

Cさんは40代半ばの男性で専門職に就いている。アイルランド在住歴18年。アイルランド人の妻との結婚を機にアイルランドに移住。10才と6才の2児の父。2児を補習校に通わせている。

【データ3】

W:お父さんとしては娘さんに日本語がどのへんまでできるようになってほしいですか。

C: **小学校3年生をクリアするのが最低限。それはやっぱりリービングサートのレベルで。漢字の読み書きも3年生。**

W:それはやっぱりリービングサートと関係するんですか。

C: それはやっぱりリービングサートがあるんで。**それ以上になってしまうと、抽象語が入ってくるんで。**それまでは目に見える具体的な言葉なんですけど、抽象語になってくると、実体験がないとなかなか入ってこない。それをどうやって教えるかがすごく難しい。そうすると本人がいやだ、難しいってなるのは目に見えてる。そうすると、できる子でも、現地校でもクラブ活動とかやってる子たち、音楽やサッカーとかやってる子達は、土曜日でも補習校にはこれなくなる。**できる子でも、現地校の友達や活動を優先すると、なかなか土曜日にこれなくなる。**

4.4 インタビュー調査のまとめ

以上の3名の親は、子どもに日本語を学ばせるために現地の補習校に子どもを通わせているものの、子どもの年齢が上がるにつれて補習校通学の継続は困難になると考えている。その理由としては、1) 子どもが行くのを嫌がり始める。2) 現地校の学業や課外活動との両立が難しい。3) 日本語の抽象度が上がって日本語の学習の難度が上がる、の3点が挙げられる。親たちも日本に帰る予定のない現地に永住する子ども達に日本語を学ばせる意味を自問するようになる。3名の親からは共通して、子どもを補習校に通学させて日本語を学ばせる動機として「リービングサートの日本語で高得点をとること」が頻繁に挙げられている。そして「高得点をとる」レベルの設定として、「小学校3年生までの補習校通学」

が目安として挙げられている。つまり「リービングサートの日本語」で好成績を取る日本語の習熟度の目安としての「小学校3年生」が、「補習校の辞め時」として設定されているといえる。

5 結論

インタビューデータからは、アイルランドの中等教育課程における日本語の導入が、現地に在住する「日本につながる子ども達」の保護者の我が子への日本語学習の動機付けに大きな影響を与えていることがわかった。このことは、言語教育政策が、直接の対象者以外に波及的な効果を及ぼしている一例であるといえよう。言語教育政策の成果は、その直接の対象者の数的データだけでは測れない。言語教育政策によって導入あるいは強化された当該言語をとりまく地域コミュニティが、その施策の施行によってどのように変容するのか、波及効果も踏まえて俯瞰的かつ長期的な視点でみる必要があると考えられる。

(注)

¹ 本稿の「補習校」は2011年4月に国際家庭の親が中心になって設立・開校したアイルランド日本語補習校を指す。アイルランドには日系企業の駐在家庭の日本子女を中心とした補習校、ダブリン日本子女補習校とこの補習校の2つがある。どちらも土曜日のみに授業を行う週末校である。

² 2017年12月4日にアイルランド教育科学庁から新たな言語教育政策、Ireland's Strategy for Foreign Languages in Education 2017-2016 が発表された。

URL: https://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Curriculum-and-Syllabus/Foreign-Languages-Strategy/fls_languages_connect_strategy.pdf (アクセス日時: 2018年1月5日15時)

ここでは2026年までのKey targetとして、現行のリービングサートの外国語教科の5番目の外国語として日本語が挙げられ(ドイツ語、スペイン語、イタリア語、ロシア語の次)、中等教育課程でのより一層の外国語教育の強化が明言されている。同時に中国語(北京語)の正規の中等教育課程への導入、ポーランド語やリトアニア語など東欧からの移民の母語をリービングサートに加えていくことが明言されている。異なる言語文化をもつ多様な移民を包摂し、彼らの言語を教育課程に受け入れつつ学校教育における外国語教育を強化していく姿勢が打ち出されている。

³ LeavingCertificateJapaneseSyllabusURL: www.curriculumonline.ie/getmedia/6aaec8af-748f-4cdf-9e72-e0348297e42f/SCSEC23_Japanese_Syllabus_eng.pdf (アクセス日時: 2018年2月2日9時)

<参考文献>

国際交流基金 日本語教育 国・地域別情報: アイルランド (2014年度)

URL: <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2014/ireland.html>

吉島茂・大橋理枝・奥聡一郎・松山明子・竹内京子訳編(2004)『外国語教育Ⅱ 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社。

[Council of Europe(2001) *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press]

DES (2006) *Language Education Policy Profile: country report, Ireland*. Language Policy Division Strasbourg/Department of Education and Science Ireland

URL: <https://www.education.ie/en/Publications/Education-Reports/Council-of-Europe-Language-Education-Policy-Profile.pdf>

The influence of Post-Primary Languages Initiative (PPLI) on Japanese heritage speakers in Ireland

Midori INAGAKI
Waseda University

Abstract

This paper shows the case of the Post-Primary Languages Initiative (PPLI), a national development project for languages in Ireland, and Japanese Heritage speaking children in Ireland. This is an example of a country's language policy strongly affecting a group outside the intended target. In Ireland, in 2001, Japanese was introduced in secondary schools as a subject in the state final examination (Leaving Certificate) through the PPLI. The number of students taking Japanese in the Leaving Certificate examination continues to increase. In 2017, Japanese is firmly established as a foreign language examination subject.

Furthermore, in Ireland the number of children who have one Japanese parent is increasing. Some of these parents send their children to Japanese supplementary school, some question the value of learning Japanese. The goals for proficiency varies from parent to parent.

Since March 2012, the author has conducted interview surveys with parents and children living in Ireland. For Japanese parents the goal of, 'to score high in the Japanese for Leaving Certificate' is given as a reason to attend supplementary school.

From the interview data, the introduction of Japanese as a foreign language targeting Irish young people unexpectedly acted as a motivation for heritage Japanese speakers.

ある小規模継承日本語クラスの取り組み

—ブダペストの事例—

若井 誠二

カーロリ・ガーシュパール大学

要旨

小規模継承語クラスの多くは、子ども・保護者のニーズへの臨機応変な対応を目指して誕生する。しかし、活動をスタートさせたものの、何をどうすればよいかわからず行き詰まったり、場所、時間、教師、生徒の確保が難しくなったりして短期間で消えてしまうことも多い。このため、実践例の紹介も少なく成果の検証も困難と言える。そこで本稿では、2007年にブダペストで誕生した小規模継承日本語グループを取り上げ、同グループが直面した問題、そしてその後の取り組み、成果について紹介する。

【キーワード】 課題達成、自由な探求、自律支援的環境

Keywords: Task achievement, freedom in learning, autonomy-supportive environment

1 はじめに

保護者や有志が運営する小規模継承日本語クラスは日本語を継承語として学ぶ子を持つ各家庭のニーズに応える形で生まれる。数家族が賛同すれば気軽に立ち上げられ、補習授業校などに通わない選択をした子どもたちの受け皿としての機能を果たすことも多い。

しかし、小規模継承語クラスの教育は必ずしも言語教育の専門家が携わるわけではない。集まった子どもが幼児や学齢期に入ったばかりであれば、読み書きの基礎を教えたり、アクティビティをしながら会話を楽しんだりすることで、ある一定の成果も得られやすい。しかし、子供たちが成長するにつれ「各家庭のニーズへの柔軟な対応」と「生徒間の日本語能力や家族間のレディネスの差の大きさ」との折り合いが難しくなってくる。そして何をすればよいのか、どんな教材を使えばよいのかなど、クラスとしての目標や活動の方向性も見えなくなってくる。更に、資金、時間、場所、教師の確保の問題もすべて運営者（保護者）にのしかかってくる。今まで使えた場所が使えなくなった。教えてくれていた良い先生が来られなくなった。生徒の1人が忙しくなり通えなくなった。これら1つ1つの出来事が小規模継承語クラスにとっては大きな打撃となる。また、そのような問題が起きずとも、リーダーシップを持った保護者が運営から外れたり、子どもたちが大きくなりクラスから卒業していくと活動は終了してしまう。

このような理由により、世界各国で小規模継承語クラスは生まれては消えを繰り返していると考えられる。故に、統計データにも現れず、保護者・運営者の努力も記録には残らず、学習成果の検証も難しい。ハンガリーにおいても、これまで少なくとも計5箇所以小規模の日本語継承語クラスが開設されているが、このうち2017年現在も活動が続いているのは本論で取り上げるブダペストの継承日本語サークル K（以下、サークル K）を含む2箇所のみとなっている。

2 サークル K が直面した問題

2.1 サークル K を取り巻く環境

サークル K は日本語補習校での学習に不安を感じた 4 家族の保護者が 2007 年に立ち上げた集まりである。基本的に 9 月から 6 月までの毎週土曜日の午前中に集まり 45 分の授業を 3 回行っている。当初は 1 クラス（通称「上のクラス」）でスタートしたが、2010 年より同クラスに通う生徒の兄弟を中心とした「下のクラス」も始まった。上のクラスはスタート当初は 4 名の生徒がいたが、1 名が日本の小 6 が終わった段階で辞め、1 名が中 3 が終わった段階で一時退会し 2017 年現在では 2 名が学んでいる。一方、下のクラスは 2 名でスタートし現在は 4 名が学んでいる。活動場所は、日系企業オフィス、初等学校の教室、保護者の自宅などを転々とし、2017 年現在はブダペスト市内のカラオケ屋で授業が行なわれている。教師は在留邦人をお願いしているが、1～数年の間隔で入れ替わるため、欠員が出るたびに保護者が会社員、主婦、日本語教師、留学生などに声をかけている。

2.2 下のクラスで発生した問題

サークル K は、継承日本語教育に典型的な「ないないづくし（佐々木 2003）」の場である。しかし、上のクラスは①生徒の年齢が揃っている。②いずれの生徒の家庭でも家庭内で積極的に日本語が使用されている。③日本の小学生 1 年生になるタイミングで全員が同時に学習をスタートさせた。という条件が揃っていた。このため、小学生期には文部科学省から支給された日本の教科書（国語）を使用し、中学生期には歴史や地理も学ぶなど教科書学習言語能力（中島 2016）育成にもある程度対応したカリキュラムが組まれてきた¹。一方、下のクラスは生徒の年齢や日本語能力が揃っておらず、家庭内での日本語使用にも違いがある²。このためクラス運営が難しくスタート当初より教師の負担が大きい状況が続いていた。そしてついに教師より「これ以上は無理」との SOS が出されるようになった。そこで教師の授業準備やクラス活動の負担を軽くするため、2013 年 3 月より、家庭で使っているドリルを持ち込んで各自が自習をする時間を設けることにした。この取り組みには家庭で使っているドリルを教師にチェックしてもらうことで、家庭とクラスでの学習につながりを持たせ、教師と保護者の情報交換をしやすくするという狙いもあった。しかし、そこでより鮮明になったのは個人レベル・クラスレベルでの「目標の不在」がクラス運営の困難性の根本にあるということであった。

表 1 浮き彫りとなった「目標の不在」

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・保護者自身が子どもたちに何を望んでいるかはっきりわかっていない。 ・このため、保護者は子どもたちに「ドリルをやきなさい」としか言えない。 ・子どもたちはなぜドリルをやらなければいけないかわからない。 ・教師も何のためにドリルをやらせているかわからない。 |
|--|

3 新たな取り組み

3.1 目標設定

一方、授業の様子をビデオに撮ったことでわかったこともあった。それは生徒たちがお互いの活動に興味を持ち、クラスメートの発言をよく聞いているということ、そして年齢

差、日本語能力差による差別や排除が見られないということであった。そこで、高い組織化（明確な目標提示）と高い自由度（学習者の選択権の保障）を確保することで学習者が学習に強く動機付けられるという Reeve・Deci・Ryan（2004）の主張、そして自分だけではなくクラス全体の目標達成のために考え動くことを求め、学習者の自由な探求を保障することが「教え手」「学び手」の流動化を生むという西川（2012）の主張を参考にし、2014年2月に以下のような手続きで個人レベル・クラスレベルでの目標を設定することにした。

表2 個人レベルの目標設定

<ol style="list-style-type: none"> 1. 保護者同士で子どもに何を望んでいるのかについて話し合った。 2. 日本の学習指導要領（国語）に照らし合わせて上記の願いを目標の形にした。 3. 保護者が自宅で子どもと話し、目標を簡潔な言い回しに書き換えた。
--

そして、全員の目標を常に教室で可視化し、全員の目標達成をクラス目標に掲げ、自分だけではなくクラスメート全員が目標を達成するためにどうすればよいか考えて動くことを求めた。2016年2月からは保護者が出した目標についてクラスで教師と生徒が話し合い、生徒自身が自分の言葉で目標を書くようにし、更に2017年2月からは奥村（2015）を参考に、教師が目標を達成するための小さなステップを設定するなどの工夫も行っている。

3.2 活動の工夫

下のクラスが新たな取り組みを始めた2014年2月以降、上のクラスも交えて目標達成の成果を見る発表会を年に2回行うようになった。一方、教師も各生徒の目標達成、成果としての発表活動を意識し以下のような活動を組み立てていった。

表3 授業活動（カッコ内は活動例）

<ol style="list-style-type: none"> 1. 宿題・課題チェック（日記の読み合い） 2. 基礎練習（助詞や文の並べ替え） 3. 漢字練習（生徒による自作漢字カルタゲーム） 4. 説明活動（アニメを見てのストーリー解説） 5. 共同作業（新聞作り、他国の継承日本語学習者との手紙交換） 6. ゲーム（説明から言葉をあてるゲーム） 7. 発表会の準備

また、全員の目標達成のために考えて動くことを意識づけるために、クラスで学んだ漢字、授業資料、作品、発表会に向けての構想マップなどをすべて壁にはり可視化するなどの工夫も行なわれた。

4 生徒の成長

4.1 データ収集と分析

下のクラスでは上記取り組みを始めた2014年2月より毎年2～5月に毎週1時間授業の録音・録画を行い、それを文字化したものに、シチュエーション情報を加えてプロトコル

を作成している。このプロトコルを対象に 2014 年は新たな取り組みが機能しているかについて分析を行い（若井・若井 2015）、2015 年からは教師が最も気になっている「花子（仮名：2015 年 2 月現在で 11 歳）」の成長を追いかけている。以下、2015～2017 年のプロトコルをもとに花子の成長について記す。

表 4 花子

幼少期より日本人親との接触は無く話す面ではかなり限られた日本語環境にある。しかしハンガリー人親の努力で日本語の絵本やビデオに囲まれた生活を送っている。聴解型バイリンガルに近くダブルリミテッドの問題は見られない。ハンガリー人親は、花子に日本語文を組み立てる力をつけてほしいと考えている。しかし、話すことを無理強いすることで花子が日本や日本語を拒否してしまうことは避けたいと考えている。

4.2 花子の成長

データを取った授業（2015 年 9 回、2016・2017 年各 11 回）における花子の発話（課題読みや IRF/IRE 型のやりとりを除いたもの）を算出したところ 127→486→561 と増えていた。年により活動の違いはあるが、年々発話に対する積極性が増していることが伺える。一方、使用語彙数もすべての品詞において増加し、文の構造や機能面においても発展性が見られた。

表 5 花子の「なに」の使用例

なにこれ（2015 年：唯一の使用例）
 なにを書く？（2016 年：助詞が付くようになった）
 わかんない、なに、でも、それでつくって、できる。（2017 年：従文節への埋め込み）

表 6 2017 年に初めて使用が見られた「中断・割り込み」の「ごめんなさい」

花子が作文を書いている。教師がアドバイス
 花子：だいすき・・・
 教師：です。まる（句点）。
 その後、先生が太郎（仮名）と話を始める。
 花子：ええと、ごめんなさい。でも、まるがどこに。（句点をどこに書けばよい？）

5 生徒の成長を阻害するもの

花子は日本語で表現できる幅が非常に限られていた 2015 年の段階より、クラスメートから情報を引き出す力、クラスメートの力を上手に利用する力があつた。一方、クラスメートも、ときに意識的に、ときに無意識に花子の会話展開を助ける働きかけを行っていた。

表 7 クラスメートによる無意識的サポート（2017 年）

教師：何について書く？
 花子：カキ氷つくるの、
 教師：どうやってつくるの？

花子：カキ氷つくるの
 太郎：うちにもあるよ。
 教師：作り方はだって、それ、次郎くんが書くから。
 太郎：作り方じゃなくて、つくる機械
 花子：わかんない、なに、でも、それで作ってできる。

一方、花子が教師によってクラスメートとのインタラク션을断ち切られてしまっていると感じてしまうと、無力となってしまう例が見られた。

例えば2017年における花子の目標は以下の通りであった。

表9 花子の目標 (2017年)

自分が最も好きなアニメ（ドラえもん）のストーリーについて、クラスメートや保護者が「へ～そうなんだ。」「そうそう、そうだよね。」と思うように話をすることができる。

花子にとってドラえもんの話は最も積極的に発話ができる「文脈化」「個人化」（川口2016）されたテーマであった。事実、花子は授業で積極的にドラえもんについて説明・意見をしていた。しかし、同じドラえもんのテーマであっても、教師が花子に1対1で「話させよう」とすると、花子は話そうとしなくなっていた。

表10 クラスメートとのインタラク션が断ち切られていないとき

教師：タイムマシンやタイムベルトで何ができるんだった？
 花子：えっとー、22世紀に・・・
 太郎：一番いいと思うのは、どこでもドア
 花子：でも、どこでもドアは、えっと、その世界に、どこでもドア、どこでも行く。どこでもドアに、こっちからアメリカに行く。でも、22世紀に行け、できない。
 教師：今、もし、タイムマシンがあったとしたらどこへ行きたい？
 花子：私、22世紀。
 教師：未来に行きたいの？
 花子：うん。私、未来に行く。

表11 花子がクラスメートとのインタラク션을断ち切られたと感じるとき

教師：花ちゃんが一番好きなドラえもんのストーリーは何？
 花子：・・・
 教師：いっこエピソード
 花子：ない。
 教師：ない？こないだ見せてくれたのは？きれいなジャイアンになるやつ。あれ、好きじゃなかった？
 花子：好きじゃない。
 教師：みんなに見てほしいストーリーとかある？
 花子：・・・

6 更なる生徒の成長を目指して

花子の観察を通じてわかることは「他者の知識・情報を引き出す」「他者の知識・情報を利用する」力の発揮を保障することが、サークル K の下のクラスにおける「高い自由度」の保障に繋がるということである。実は教師が花子と対峙してドラえもんについて話させようとしたのは、発表会を成功させなければ（目標を達成させなければ）という（保護者からの無言の）プレッシャーを感じたからであった。この点、高い組織化と高い自由度の両方を同時に保障するために、まず保護者が教師とどう接していけばよいか考えていく必要がある。また今後もサークル K では教師が入れ替わっていく可能性がある。教師が替わったときクラスの運営方針について保護者がどう教師に説明していくのかも重要である。このためには花子に見られた生徒達の有能性が、どのような状況下で効果的に発揮され、どのような状況下でそれが抑えられてしまうのかをデータより更に明らかにしていくことが必要となる。

これらを踏まえて、サークル K はこれからも生徒同士のやりとりをデータとして取り続けていきたいと考えている。生徒のやりとりを基本としたデータとその分析結果の可視化は他の小規模継承日本語クラス関係者にとっても貴重な資料になるはずだ。筆者自身も今後も積極的にサポートしていきたい。

注.

¹ 生徒達の日本語能力も中 3 が終わった段階で一時退会した生徒が B2、現在も参加している 2 名も JLPT の N2 を取得しているなど比較的高い。

² 様々な事情により同じ家庭でも兄弟が必ずしも同じ日本語環境にあるわけではない。

<参考文献>

- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. In S. Van Etten & M. Pressley (Eds.), *Big Theories Revisited* (pp. 31-60). Greenwich, CT: Information Age Press.
- 奥村三奈子 (2015) 「第 2 章複言語キッズの『できること』をあつめよう!」『<もつとつなぐ>プロジェクト - 1 複言語キッズの日本語習得・日本語継承をサポートする ワークショップ「こども Can Do」報告書、チーム・もつとつなぐ, pp.26-55
<http://www.jki.de/pool/user_upload/files/kurse/Lehrerfortbildung/KenshuuChirashi/Workshop_Report_kodomo_can_do_sept.2015_final_re.pdf> (2016 年 12 月 20 日)
- 川口義一 (2016) 『もう教科書は怖くない!! 日本語教師のための 初級文法・文型 完全「文脈化」・「個人化」 アイデアブック 第 1 巻』ココ出版
- 佐々木倫子 (2003) 「加算的バイリンガルに向けて—継承日本語教育を中心に」『桜美林シナジー』第 1 号, pp.23-38, 桜美林大学院国際学研究科
- 中島和子 (2016) 「これまでの継承語教育と今後の課題」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会 2016 年度研究大会予稿集』, pp.11-14
- 西川純 (2012) 『クラスがうまくいく! 『学び合い』ステップアップ』学陽書房
- 若井誠二・若井ベルナデッテ (2015) 「継承語学習グループでのささやかな取り組み」『日本語教育連絡会議 (2014) 論文集』, pp.103-112

Introduction of a small school for JHL (Japanese as a heritage language) learners in Budapest.

Seiji WAKAI

Károli Gáspár University of The Reformed Church In Hungary

Abstract

In many countries, the most popular place to learn heritage language outside the home is a small heritage language school established by parents and volunteers. This type of school can adjust to a specific needs of the learners and support them on a case-by-case basis. But since that school often does not last long, it is not so easy to verify the outcome of the education there.

So, in this paper, I introduce one small JHL school in Budapest. The school has been having a problem for years because of the differences among the students (f.g. age and Japanese language ability). To solve this problem, parents began to rethink their wishes for their child/children, and from that point of view, a teacher and students set a target. Furthermore, the teacher asked the students to think and act so that not only him/herself but also every classmate can achieve their target. Then the teacher provided the opportunity that children can help each other as much as possible.

In this paper, I report these efforts and the result of that through 4 years investigation.

「JF にほんご e ラーニング みなと」における日本語オンラインコースの 開発と運用

—e ラーニングでの自学自習を継続するために—

千葉 朋美、熊野 七絵
国際交流基金関西国際センター

要旨

国際交流基金では、日本語学習のためのプラットフォーム「JF にほんご e ラーニング みなと」において、さまざまな日本語オンラインコースを開講している。本稿では、運用開始時から開講してきた「みなと」の日本語コースについて、コース開講のねらいと概要を説明した上で、オンラインの自学自習で学習を継続するための開発上の工夫、および、運用上の工夫、受講生の声を報告し、「みなと」の日本語コースの特徴を示す。

【キーワード】 e ラーニング、日本語オンラインコース、自学自習、インタラクティブ
Keywords: e-learning, Japanese online course, self-study, interactive

1 「JF にほんご e ラーニング みなと」

国際交流基金では、e ラーニングを通じて日本語学習の機会を提供することを目的とし、LMS を搭載した日本語学習のためのプラットフォーム「JF にほんご e ラーニング みなと」(<https://minato-jf.jp> 以下、「みなと」)を開発し、2016 年 7 月より運用している(信岡ほか 2017)。日本語学習者は「みなと」において、さまざまな日本語オンラインコースで学び、コミュニティで世界中の日本語学習者と交流し、国際交流基金が開発した日本語学習サイトやアプリにアクセスすることができる。

2017 年 11 月末で「みなと」には世界 165 の国と地域から 24,246 名の登録があり、そのうちヨーロッパからは 54 カ国のうち 49 カ国 から登録がある。この数には、国際交流基金が 2015 年度に実施した「海外日本語教育機関調査」において日本語教育機関の存在が確認されていないコソボ、アンドラなども含まれる。

2 「みなと」の日本語コース

2.1 日本語コースのねらい

「みなと」のコンセプトは、「また来たくなる e ラーニング」で、その具体的な実現方法として、「学びが選べる」、「人とつながる」場を提供することを目指している(和栗・伊藤 2016)。「学びが選べる」の実現のため、日本語コースではコースタイプ(自習、教師サポート付き)、JF 日本語教育スタンダードに基づくレベル(A1~C2)、解説言語、学習カテゴリ(総合、読む、聞く、話す、書く、文法、語彙、かな、漢字、文化・社会)などから自分に合ったコースを選ぶことができるよう、順次コースを開発し、運用している。一方、「人とつながる」で

は、コースによってグループ掲示板やライブレッスンを提供している。

「みなと」公開時は、主な対象者をこれまで地理的、時間的制約により日本語学習の機会に恵まれなかった人とし、潜在的な日本語学習者の掘り起こしを目的とした。そして、日本語と文化を総合的に学べる「みなと」のメインコースとして位置付けた「まるごと A1 自習コース」、「まるごと A1 教師サポート付きコース」、日本語学習の動機づけを狙った「アニメ・マンガの日本語 A1 (あいさつ) 教師サポート付きコース」、文字学習を入り口に日本語学習が始められる「ひらがな A1 自習コース」、「カタカナ A1 自習コース」を開講した。

その後、「学びが選べる」の実現のため、教師サポート付きコースのみの開講であったのを自分のペースで好きな時に学べるよう教材を整備して「アニメ・マンガの日本語 A1 (あいさつ) 自習コース」として開講し、解説言語によってもコースが選べるよう「まるごと A1 自習コース」、「アニメ・マンガの日本語 A1 (あいさつ) 自習コース」の多言語化¹を行った。さらに、「みなと」で始めた日本語学習が続けられるよう、次のレベルとして「まるごと A2 自習コース」や「アニメ・マンガの日本語 A2 (学校場面) 教師サポート付きコース」、「アニメ・マンガの日本語 A2 (学校場面) 自習コース」を開講した。また、新たな学習カテゴリのコースとして、「KC よむよむ A1 自習コース」も開講している。コースは今後も順次開発し、学びの選択肢を増やしていく予定である。

2.2 コースの概要

ここでは、「3.コース開発上の工夫」、「4.コース運用上の工夫」で例として取り上げる3コースについてコース概要を述べる。詳細はそれぞれの参考文献を参照されたい。

(1) まるごとコース

国際交流基金が開発したコースブック『まるごと 日本のことばと文化 かつどう』『同りかい』のカリキュラムとシラバス、素材を基に、ウェブサイト「まるごと+」(<https://marugotoweb.jp>)、「まるごとのことば」(<http://words.marugotoweb.jp>)のコンテンツを活用して制作したコースサイトで、読む、聞く、話す、書くの4技能全てに関わる活動しながら自学自習できるインタラクティブなコースである(武田ほか2017)。目標 Can-do はコースブックと同様で、例えば「すきな たべものが なにか はなします」などがある。

自習コースと教師サポート付きコースがあるが、後者はコースサイトでの自学自習に教師による課題添削、グループでのライブレッスン、オーラルテストが受けられ、同じコースを受講する仲間と学んだ日本語で交流しながら学ぶことができる(千葉ほか2017)。

(2) ひらがな・カタカナコース

ひらがな、または、カタカナの読み・書きを一通り学べるコースで、目標 Can-do は「ひらがな／カタカナを読んだり、タイピングしたりすることができる」である。歴史や文字の成り立ちといった日本語の文字のイントロダクションから始まり、清音だけでなく濁音や拗音、カタカナの特殊音、特殊拍、また、ことばやタイピングまでをひととおり学習できるようになっており、オプションで「手書き」の教材もある(石井ほか2017)。コースでは、「まるごと+」のコンテンツやアプリ「HIRAGANA Memory Hint」「KATAKANA Memory Hint」の連想イラストなどの素材を活用しており、自習コースのみを開講している。

(3) アニメ・マンガの日本語 A1 コース

アニメ・マンガに現れる日本語表現を学ぶコースで、関西国際センターの研修や海外のポップカルチャーイベントで行ってきたウェブサイト「アニメ・マンガの日本語」(<http://anime-manga.jp>)を活用した授業がもとになっている。

目標 Can-do は、「キャラクター表現を使って、簡単なあいさつや自己紹介をすることができる」で、6 つのキャラクターの表現（おはよう、私は～です、さようなら）を学び、キャラクターになってあいさつや自己紹介をしてみるという内容である（武田ほか 2017）。教師サポート付きコースは 30 分のライブレッスンで、自習コースはインタラクティブな自習用の教材で、実際にキャラクターになって話してみる活動を行う。

3 コース開発上の工夫

「みなと」で開講している日本語コースは、教師サポートの部分を除き、それぞれのユーザーが自学自習することを前提に作成されている。そのため、一人でも学べるように、また、せっかく始めた学習を継続できるようにさまざまな工夫を行っている。どのような工夫を行うのかについては、動機づけの理論である ARCS 理論（鈴木 1995、中寫 2014、天野ほか 2016）を参考にしており、また、各国語のオンラインコースの調査や実際に受講体験してみてもの気づきをもとに考えてきた。コースごとに異なる部分もあるが、全てのコースに共通する点を 5 つ挙げる。

（1）主体的に学べるインタラクティブな教材

受身になりがちな e ラーニングでの自学自習でも、学習への興味を失うことなく、学習が続けることができるよう、これまで自学自習では実現が難しいとされてきた会話や作文などの産出活動を含め、インタラクティブな活動を通して主体的に学べるようにしている。

例えば、コース教材では、導入も解説から入るのではなく、クイズに答えながら、自分の想定と合っているか確認する中で気づくようにしている。また、問題の性質に合わせてさまざまなパターン（多肢選択、○×、並べ替え、タイピングなど）の練習を取り入れており、学んだことを練習問題を通して確認しながら進められるようにしている。

さらに、まるごとコースやアニメ・マンガの日本語 A1 コースでは、会話練習では問いかけに対して「You」という合図が出たら発話させるといった仕掛けで、会話の疑似体験ができるようにしている。また、タイピングによる作文などの活動も取り入れている。

（2）自分で選べる選択肢

同じ内容を学ぶにしても、学習者の時間的な制約や学習スタイル、興味や関心などは少しずつ異なるものである。そのため、できるだけ多くの学習者のニーズを満たし、自身と関連づけられるように、コースタイプや練習内容を選べるようにしている。

まず、学習スタイルでは、同じ学習内容でもコースタイプで学び方を変えている。自習コースは、いつでも学習が始められ、決められた学習期間内であれば、完全に自分のペースで自学自習できる。一方、教師サポート付きコースは、決められたスケジュールに沿い、内容はコースによって異なるが、ライブレッスンや課題添削などの教師のサポートを受けながら学ぶコースである。

また、各自の興味や関心に合わせて練習できるよう、アニメ・マンガの日本語 A1 コースでは、自学自習の教材でも好きなキャラクターを選んで会話練習でき、まるごとコースでは、自分のことについて会話や作文ができるようにしている。コースの目標 Can-do 達成に直接関わらない補足的な説明などは、興味があれば更に解説が読めるが、興味がなければ読み飛ばすことができるものもある。また、ひらがな・カタカナコースでは、手書きに興味があればシートをダウンロードして練習できるというオプションを設けている。

（3）スモールステップと段階的な学習

学習を継続して行っていくためには、やればできそうだと感じられること、また、できたと達成感を得られることが重要である。そのため、コース教材は学習項目が使用される「場面」と結び付け、導入→確認などを繰り返しながらスモールステップで進む。さらに、コース全体でも導入、確認練習、産出練習と段階的に学べるよう構成しており、学習内容や活動などの区切りを明確にすることで、ステップごとに「できる」と達成感を得ながら学習を進められるようにしている。

例えば、まるごとコースでは、それぞれのステップ内では導入→確認で進んでいくが、コース全体で見た時には、目標・場面提示→表現の導入・確認（ことば、文レベル→会話レベル）→産出練習（パート練習→擬似会話）といったように学習が進んでいく。



図1 まるごとコースでの学習の流れ

また、ひらがな・カタカナコースでも、行ごとに学習を進めていくが、ステップ内では導入→確認で進み、全体では、文字単位→学習する文字を含むことば単位と進む。

(4) 自律学習支援

学習者が学習に満足し、続けようと感じるためには、学習を自分でコントロールし、確認できることが必要である。そのため、どのコースも冒頭で学習目標を **Can-do** で明示し、最後に達成度を自身で確認する流れにしている。また、マイページで学習進捗や成果を一覧で確認しながら学べるようにしており、いつでもどれだけ学習できたのか把握することができ、成果物を見返すことができるようにしている。

さらに、使い方が分からないからといった操作面での理由で学習を諦めることのないよう、学習も指示やナビゲーションを明確にし、視覚的にも迷わないデザインを心がけている。コース開講前には、関西国際センターで実施している研修の参加者に協力を得ながら試行を実施し、日本語学習者が開発者の意図したように学びが進められるか確認している。

(5) 学習のサポート

教室では教師が説明したり、誘導したり、質問に答えたりできるが、自学自習ではそれを行うことができない。そのため、学習者が疑問に思ったことを助けることができるよう、学習のサポートとして、解説、ヒントなどを参照しながら学べるようにしている。

例えば、学習に関連する表現や日本文化の解説が読めるボタンを置いたり、クイズを解く際にヒントを参照したり、解答結果で解説を確認したりできるようにしている。また、日本語ならではの表記にも配慮しており、タイピングを行う練習ではどのようにタイピングすればよいかの助けとなるタイピングチャートやヒントボタンを置いたり、日本語表示を単発的なアニメ・マンガの日本語 A1 コースではローマ字表記にし、総合的なまるごとコースでは、ローマ字を併記させており、その表示の有無を選べるようにしている。

4 コース運用上の工夫

「みなと」の自習コースは完全自習のコースであるため、ここでは教師サポート付きコースの運用上の工夫を2つ述べる。

(1) 日本語を使う交流の場の提供

新しく学んだ日本語を使って、現実には似た状況で交流できる機会を作り、日本語が「できた」、「使えた」という満足感を与えられるようにしている。

例えば、まるごとコースのライブレッスン、コースの目標 **Can-do** のうち、買いものやタクシーでの会話のように、日本に来なければ使う機会のない「場面会話」ではなく、自分自身のことを日本語で話す「交流会話」を選んで行っている。なお、ライブレッスンで話すことは人によっては心的負荷がかかるものであるため、手元資料として予めハンドアウトがダウンロードできるようにしている。コースのグループ掲示板では、教師がトピックに関連したテーマを投げかけ投稿を募り、その後のやりとりにも積極的に関わっている。

(2) 教師による学習支援

教師による課題添削やライブレッスン、学習進捗管理といったサポートによって、よりいっそう自学自習を継続できるようにしている。

サポートの内容はコースによって異なり、単発ライブレッスンのみのコースもあるが、一定の受講期間があるコースについては、受講生が書いた作文や録音した音声などの課題を教師が確認し、フィードバックするようにしている。ライブレッスンでは、学習者の発話や学習者同士の会話に対してコメントするとともに、目標の達成度についても振り返る時間を設けている。また、ライブレッスン日時や課題提出締切日などのスケジュールのリマインドや励ましのメッセージを送ったり、グループの **Q&A** 掲示板でコースに関するさまざまな質問に答えたりしている。

5 まとめ

「みなと」の日本語コース開発、および、運用においてさまざまな工夫を行ってきたが、自習コースの受講生からは、「コースはとても面白かった。教材は **step by step** で進むので、学びやすかった。」、「聞く、話す、読む、書くが総合的にうまく構成されている。さまざまな練習によって、興味を持続させることができた。」、「コースの構成はとてもよかったし、学習サポートコンテンツもユーザーフレンドリーで役に立った。」といったコメントがあった。また、教師サポート付きコースの受講生からは、「世界中の人と、とてもおもしろい方法で簡単なあいさつをして交流できたので、とても満足している。」、「先生の課題添削のおかげで理解が深まったので感謝している。」、「教師サポートのおかげで、毎週コースサイトで学習に取り組み、ライブレッスンに出席できた。学習を続ける大きな力となった。」といったコメントがあった。これらから、「みなと」の日本語コース開発、および、運用において行ってきた工夫が、受講生らに肯定的に受け止められていると考えられる。

世界中のだれもが参加できるオープンなオンライン講座としては、**MOOC** も存在するが、それらは基本的に高等教育機関の講義をオンライン化したものであり、講義動画の視聴と課題レポートなどで構成される。「みなと」の日本語コース開発・運用において行ってきた工夫によって、「みなと」の日本語コースは自学自習でも読む、聞く、話す、書くなどさまざまな活動をインタラクティブな教材によって実現しており、産出活動も含めた主体的な学習がで

きるのが特徴である。また、動機づけのための短いコースや文字だけに特化したコースといったバリエーションがあり、日本語だけでなく文化理解の内容が含まれていたり、教室で学ぶ機会がない学習者にとって、実際に教師や仲間と日本語で話す場、交流する場を設けていたりすることも特徴となっている。

今後も引き続き、これらのポイントを念頭にコース開発、コース運用を行っていきたい。

注.

¹「まるごと A1 自習コース」、「アニメ・マンガの日本語 A1 (あいさつ) 自習コース」の解説言語は英語、スペイン語、インドネシア語、タイ語、ベトナム語、中国語の 6 言語がある。

<参考文献>

- 天野由貴・合田美子・鈴木克明・松葉龍一 (2016) 「学習意欲継続のための e ラーニング教材チェックリストの開発」, 『日本教育工学会 第 32 回全国大会 予稿集』 pp.579-580.
- 石井容子・千葉朋美・武田素子・笠井陽介・北口信幸 (2016) 「インタラクティブな日本語 e ラーニング教材の開発—学習者への試行を通して—」, 『日本教育工学会第 32 回全国大会 予稿集』 pp.233-234.
- 石井容子・笠井陽介・千葉朋美 (2017) 「インタラクティブに学ぶかなのオンラインコースの開発」, 『2017 年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp.355-360.
- 国際交流基金 (2017) 『海外の日本語教育の現状 2015 年度日本語教育機関調査より』 国際交流基金.
- 国際交流基金関西国際センター20 周年記念シンポジウム「日本語学習者のための e ラーニングとは—関西国際センターにおける開発と運用—」 報告.
<http://jfk.jp/ja/news/2017/09/20e.html> (2017/12/18 最終閲覧)
- 鈴木克明 (1995) 「魅力ある教材」設計・開発の枠組みについて—ARCS 動機づけモデルを中心に—, 『教育メディア研究』 1 号, pp.50-61.
- 武田素子・北口信幸・大西薫 (2017) 「動機づけを目的とした「アニメ・マンガの日本語」オンラインコースの制作と運用」, 『2017 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 pp.417-422.
- 武田素子・熊野七絵・千葉朋美・笠井陽介・石井容子・前田純子・北口信幸 (2017) 「「まるごと (A1) 日本語オンラインコース」サイトの開発」, 『国際交流基金日本語教育紀要』 第 13 号, pp.133-140.
- 千葉朋美・熊野七絵・武田素子・檜山治樹 (2017) 「まるごと日本語オンラインコースの制作と運用—自学自習を継続させるための工夫とは—」, 『CASTEL/J 2017 IN WASEDA Proceedings』 pp.2-11.
- 中嶋康二 (2014) 「学習意欲を高める ARCS モデルの拡張と実践利用に関する研究」 2013 年度熊本大学大学院博士論文.
- 信岡麻理・和栗夏海・伊藤秀明・山下悠貴乃・川嶋恵子・三浦多佳史 (2017) 「「JF にほんご e ラーニング みなと」の構成と今後の展望」, 『国際交流基金日本語教育紀要』 第 13 号, pp.125-132.
- 和栗夏海・伊藤秀明 (2016) 「日本語学習プラットフォーム「JF にほんご e ラーニング みなと」の開発—「また来たくなる e ラーニング」を目指して—」, 『2016 年日本語教育国際研究大会口頭発表予稿集』.

How can we support self-study e-learning?
Development and operation of the Japanese online courses
in “JF Japanese e-Learning Minato”

Tomomi CHIBA, Nanae KUMANO
The Japan Foundation Japanese-Language Institute, Kansai

Abstract

The Japan Foundation, via its Japanese language learning platform 'JF Japanese e-Learning Minato' (hereinafter 'Minato'), has provided various Japanese language online courses. The purpose of these courses is to provide the opportunity to study Japanese for people around the world who, due to various geographic and time limitations, were unable to begin/continue their Japanese studies. Here we would first like to explain the overview and objectives of the courses we have established thus far since operation of the 'Minato' Japanese courses began in July, 2016.

Secondly, we'll refer to five methods employed in the development stage to promote the continuance of online self-study, and which are common to all our courses: (1) Interactive materials that allow pro-active learning, (2) Options you can select for yourself, (3) Small-step instruction plus progressive study stages, (4) Autonomous learning control, (5) Study support.

Further, we'll also mention two other methods employed in our course operation, (1) Providing a meeting-place for Japanese to be used, and (2) Tutor support learning.

Finally, we wish to report feedback provided by students regarding these methods employed in our course development and course operation, as well as describing features of the 'Minato' Japanese language courses.

Skype の対話による親和性と欧州における日本語学習・日本語教育のモチベーション向上

中西久実子（京都外国語大学）

Emi Muratamargetic（ザグレブ大学）

要旨

本稿では、学習者が日本語教員をめざす日本語母語話者の学生との Skype での交流データをもとに、双方のメリットと課題を示す。まず、日本人学生の観点から Skype 交流を体験した日本人学生は日本語教育に関してポジティブに推論するようになったことを明らかにする。次に、学習者の観点から Skype での対話によって親和性が高くなった日本にポジティブに推論するようになり、学習への動機づけも高くなったことを示す。初めは「恥ずかしい」という理由で Skype 交流を避けていた学習者も、相手が日本語教員をめざす母語話者とわかると安心感を得て、間違いに対するフィルターを下げ、日本語会話をポジティブに考えられるようになった。

【キーワード】 Skype、対話、モチベーション、親和性、ファシリテーター

Keywords: Skype, dialogue, motivation, familiarity, facilitator

1 はじめに

本稿では、Talk and Learn Japanese（以下、TLJ）のデータをもとに、そのメリットと課題を示す。TLJ とは、Skype を活用して日本語学習者（以下、学習者）と日本語母語話者の大学生（以下、日本人学生）が日本語を使った交流によって日本語・日本文化と相手の言語や文化などについて知識を深める活動のことである。本稿で主に分析の対象とするのは、2014 年から 2017 年の間にザグレブ大学（クロアチア）の学習者が、京都外国語大学で日本語教員をめざす日本語母語話者の学生と行った TLJ のデータである。

2 TLJ の概要とこれまでの実践の概要

京都外国語大学では、日本語教員養成プログラム主専攻・副専攻の日本人学生が学習者との接触場面をより多く経験できるよう、TLJ を実践してきた。

筆者（中西）は、京都外国語大学において 2010 年から 2017 年まで、そして、筆者（Muratamargetic）は 2014 年から 2017 年まで TLJ を行った実績を有している。TLJ は、Skype を活用して学習者と日本人学生が大学など教育機関か自宅で行い、1 回のセッションは 30 ～60 分程度である。会話のテーマは特に定めなかった。また、日本人学生は、TLJ 実施後に日本語教員養成 SNS「JapaS」（由井他）で実践を内省した。

3 問題点と仮説の設定

中俣他（2010）では、TLJ の実践の効果として、日本人学生の観点から、日本語教員志望

の大学生にとって、学習者との接し方や会話指導の方法を学ぶ効果があること、学習者と適切にコミュニケーションをとる能力、長期的なカリキュラムの中で問題点を発見し、自己の教え方を適切に調整していく能力が向上する効果があることが示されている。しかし、学習者からみた効果は示されていない。

そこで、本稿では、TLJにおいて親和性を高める心理的要因に着目し、日本人学生だけでなく、学習者の観点からみた TLJ の効果と課題を明らかにする。

筆者（中西）は、中西他（2011）において、「社会的存在感」が感じられなければ、協働学習の交流が活発にならないことを明らかにした。「社会的存在感」とは、元来、社会心理学の概念であり、「他者との相互作用において他者の顕現性（salience）の程度、またその相互作用の結果として起こる対人関係の顕現性の程度」と定義され、「まるで近くにいるように相手をリアルに感じることを意味する。しかし、社会的存在感さえ感じられれば、いつも TLJ 交流が成功して学習者への親和性が高くなるわけではない。

そこで、2013 年から 2015 年にかけて行われた京都外国語大学と東呉大学（台湾）との TLJ で、どんな要因で相手への親和性が高まるのかを分析した。この交流では、平均して毎年日本人 16～26 名（2 年生）と台湾人 16～26 名のペアが TLJ をおこなった。初め 2013 年度は、ランダムにペアを作った結果、TLJ が失敗に終わるペアがみられた。TLJ が失敗に終わったペアは、学習者が日本語能力が高く、日本への留学経験もあるペアだった。すでに日本人の友人もいるので、わざわざ Skype で外国語を話す必要性を感じないため、TLJ に消極的になったとのことだった。この失敗をもとに、2014 年以降は TLJ の参加者として理想的と思える N3、N4 の学習者で、さらに、日本語母語話者と会話の経験がない学習者を相手にグループで TLJ を行うよう改善した。この改善により、2014 年度・2015 年度は、交流がうまくいかない参加者はまったくなかった。上記のような理想的な学習者の条件さえ整えば、学習者に関しては TLJ へのモチベーションが高められ、TLJ の成功の可能性が高くなることがわかったのである。

しかし、日本人学生に関してはどんな要因で日本語教育への親和性を高められるかについては不明なままであった。「日本語教師、一日体験したらやめられない」という体験談がインフォーマルに語り継がれているものの、これが検証された研究は管見のかぎり見られない。

熊谷智博（2016:44）では、中華料理に対する親和性を高められた日本語母語話者が、中国人の道徳性と社会性をより高く推論するようになったことが示されている。そこで、これを援用し、TLJ に参加することで相手への親和性がどう変化したかについて以下のような仮説を立てて検証することにした。

仮説 1

日本人学生は、Skype の対話で親和性が高くなった相手についてポジティブに推論するようになり、日本語教員についてもポジティブにとらえられるようになる。

4 京都外国語大学の日本人学生からみた TLJ の効果

4 では、仮説 1 の検証のためにおこなった調査の結果を示す。

4.1 京都外国語大学日本人学生の進路からみた TLJ の効果

京都外国語大学と東呉大学（台湾）との TLJ は、2013 年から 2015 年間にかけ行われたが、参加した日本人学生 49 名のうち 14 名についてその進路を調査した。その結果、日本語教員、4 名が日本語教育・言語学の大学院に進学したことがわかった。日本語教員という職

業は、給与面でも待遇が改善されず、教育現場が国外というリスクも負っており、日本人学生が進路として選ぶ確率は低い。これらのネガティブなファクターがあるにもかかわらず、TLJに参加した日本人学生の多くが進路として日本語教員を選んだことは、仮説1が正しいであろうことを示唆しているが、次項においてさらにこれを補強する調査の結果を示す。

4.2 日本人学生に対する調査からみた TLJ の効果

仮説1が正しいことを補強するため、参加した日本人学生にアンケート調査・インタビュー調査をおこなった。

アンケート調査の協力者は、2014 年から行われている京都外国語大学で日本語教員を目指す学生とザグレブ大学のクロアチア人学習者との TLJ (2014 年から 2017 年) を体験した京都外国語大学外国語学部日本語学科の日本人学生7名で、うち3名 (MM, OK, YN) がインタビュー調査の協力者である。紙幅の都合上、調査データをすべて示すことはできないが、アンケート調査では、「相手の国に行きたい。」「相手の言語を勉強してみたい。」「相手の文化を知りたい。」といった親和性に関する項目について、TLJ の前と後でアンケートに記入してもらった。

調査の結果、TLJ 体験前は 70%ほどであった数値が TLJ 体験後はほぼ 100%に近づいた。

さらに、インタビュー調査をおこなった結果、以下のようなデータが得られた。まず、データをみると、ほとんどの日本人学生が相手との違いに言及していることがわかる。相手への親和性は、下記 (1) のように相手の話には、自分と違う何かがあることに気づくことから始まると言ってよい。

- (1) 「相手がアニメが好きで大学に通っていること、アニメの学校と大学の2つの学校に通っている話を聞き大変だと思いました。」(YN)

相手との違いに気づくと、下記 (2) に示すように、相手も自分との違いを認識して学ぼうとしてくれているという共通点に気づく。このとき日本人学生は自己を客観視できる。

- (2) 「相手からは「日本人は英語を勉強しないんですか？」と聞かれ、自分の生活についても話しました。また、自分が日本語教員になりたいという話もしました。」(YN)

すると、下記 (3) のように相手に感謝の念をいだき、日本語教育をポジティブにとらえられるようになるのである。

- (3) 「私と話をすることで、新しい言葉 (聞いたことのない言葉) や、習ったけれども忘れている言葉 (母語、大会、寮など) を知り嬉しかった様で、私も嬉しく思いました。先生以外に日本語を使う機会がなく、とても交流を楽しみにしてくれているので、少なくとも後一回は交流出来るよう、日程を調節する予定です。」(MM)

4.1 と 4.2 の考察から考えると、仮説1は正しいと言ってもよいと思われる。

5 クロアチアザグレブ大学の学習者からみた TLJ の効果

5 では、2014 年から行われている、京都外国語大学で日本語教員を目指す学生と、クロアチアザグレブ大学日本学コースに在籍するクロアチア人学習者との TLJ 交流の概要を示す。初めは恥ずかしいと参加を躊躇していたクロアチア人学習者も、交流相手が将来日本語教員を目指す日本人大学生だとわかると、誤用に対する不安、または恥ずかしいというフィルターを下げ、TLJ 交流に参加する姿勢がみられた。また、本活動により、当コースでの日本語教員インターンシップ受け入れが認められた。

5.1 ザグレブ大学日本学コースについて

ザグレブ大学哲学部インド極東学科日本学コースは、2004 年に開講された 3 年間の非正規コースである。在学中に日本語、日本文学、歴史を学び、日本語は修了時に JLPT の N3、CEFR の B1 レベルを目指す。履修条件は、ザグレブ大学の正規学科課程の 3 年生以上であるため、当コースの学生は、専門科目を履修し、さらに日本学コースを履修している。

一方、クロアチア在留邦人が約 100 名前後であること、日本からの協定生が現在は哲学部に在籍していないこともあり、クロアチア人学習者は日本人母語話者、さらに同世代の日本語母語話者と会話する機会は少ない。

5.2 ザグレブ大学における TLJ 活動

京都外国語大学日本人大学生との TLJ 交流は、日本語を話せることだけでなく、同世代の日本人大学生の生活を知る機会となった。2014 年から始まった本活動参加者は 15 名になる。うち、2 名は翌年にも Skype 交流に参加している。また本活動開始時に、日本へ行ったことがある学生は 1 名であったが、2017 年現在、本活動参加者のうち 5 名が日本へ留学または就職をしている。

TLJ 活動を行うにあたり、下記のような仮説をたて TLJ 交流を行った。

仮説 2

- a) 学習者は、Skype での対話によって親和性が高くなった日本にポジティブに推論するようになり、日本語学習への動機づけも高くなる。
- b) 日本人母語話者が、日本語教員を目指す大学生であると事前に知らせ、クロアチア人日本語母語話者の心理的負担の軽減と親和性をより生み出せる。

活動後、アンケート調査と半構造化インタビューで仮説検証を行った。

(4) 「卒業したので、日本語を話す人がいません。だから今、日本語を話すパートナーがほしいです。」 (ML)

(5) 「1 回目がおわったけど、またメールして、会話をつづけたい。」 (IG)

(4) (5) の回答から TLJ 交流は、肯定的な印象をもっていることがいえる。日本語学習の動機付けの変化を値で論証することができなかったが、「卒業後の今こそこうした機会がほしい」「本活動後も、引き続き連絡を取りたい。」などの接触継続を希望する肯定的な意見、また、2 年にわたり参加した学生も散見することから、仮説 2a) の証明として、日本人大学生との会話は、日本語学習においてポジティブに捉えられて、いることがいえる。

つぎに、仮説 2b) について検討を行う。

過去 3 年間にわたる参加者の半構造化インタビューから、以下の意見が得られた。

(6) 3 年前、話したひとは、ふつうの人とかわらなかったけど、2 年前、話したひとは、すごく話しやすかった。話したときは、彼女の日本語のやさしさでした。わからないとき、やさしい言葉にかえてくれた。話しやすかったから、長く話すことができました。そして、日常とか、日本語とか、友達のこととか話しましたからつまらなくなかったです。友達と話す感じでしたから好きでした。

(7) 日本語がわからないことがあった時に、やさしい日本語で説明してくれた。

(8) Skype 交流は日本語の勉強に非常に役に立ったと思います。練習だけでなく、相手と話すとき、彼女からいろいろな単語を教えてもらいました。その上、一番役に立つ

たことは相手から教えてもらった日本文化についての事実だと思います。

クロアチア人学習者にとって、Skype 会話時やさしい言葉で活動を行ったり、日本語がわからなかった時や、どのように話せば良いか困った時、簡単な言葉に言い換えることができるストラテジーを持つ日本語教員を目指す大学生との接触は肯定していることが言える。

5.3 モチベーション維持

一方、日本学コースのクロアチア人学習者の特徴として、カウズラリッチ (2016) でも指摘しているように、言語知識不足や誤用に対する不安を漠然と抱いている学生も少なくない。こうした理由から Skype 交流への参加を控える学生がいることは予想されていた。そのため、以下の仮説をたて、留意し活動を行うようにした。

仮説 3

Skype 交流時は、教員や他学習者が介入せず、日本人大学生とクロアチア人学習者 1 対 1 の空間で交流を開始したほうが TLJ の活動に積極的になる。

活動後のアンケートでも、学習者から Skype 交流を始める際の気持ちとして、始めるまでのハードルが大きいことが述べられている。

(9) 「そうそう。例えば、話さなければいけない状態を作る。ぼくも、すごく恥ずかしかったから、「話したくない、話したくない」でも、みんな、Skype で話した人は、その後に、「おお良い経験だ」と言っていました。」

また誤用への懸念について、日本語能力試験 N2 保持者であっても、以下の回答があった。

(10) 「(インタビューでは英語、筆者訳) 間違いをすることは怖いです。日本語がわからなかったと思うようになるまで、話したくありません。(中略) 間違えると、私はバカだ…と思ってしまうから、日本語がわかったとおもうようになるまで、話したくありません。」

2014 年はペア全員が交流を行い TLJ は成功したが、2015 年度、2016 年度は参加希望として 5 名の登録があったにもかかわらず、活動が成功したのは 2 ペアずつのみであった。つまり、仮説 3 は必ずしも正しいわけではないことがわかる。

では、参加した日本人学生と学習者の活動を成功させる要因は何なのだろうか。ここでは、クロアチア人学習者の考察を述べる。アンケート調査の結果から、TLJ 活動後は活動の継続を希望し、活動を肯定的に捉えられるが、活動をはじめるまでに不安を抱く傾向があるといえる。ザグレブ京都間では、時差が 7~8 時間あるため、授業内に教員と学生と一緒に活動を行うことは難しく、また学生の不安軽減のために立てた仮説 3 もあり、教員間で学生のマッチング終了後、連絡先を伝え、ペア同士で交流を行うという形で始めた。この間、教員は報告を受けたり声がけを行った。しかし、今回の調査の結果、クロアチア人学習者が TLJ 活動への不安を取り除き積極的な TLJ 活動へと繋げて行くためには、日本人大学生へのアンケートをクラス内で発表するなど、活動初期は教員や他者の介入が必要であることがわかる。

最後に、本活動を通し、当初参加学生のうち 1 名のみが日本へ留学経験者であったが、2017 年では計 5 名が、日本へ留学したり就職を決めている。そして京都外国語大学からのインターンシップ生の受入れも学科内で決定したことを合わせて記載したい。

6 おわりに

本稿では、何が TLJ の参加者に相手への親和性など心理的変化を生じさせるかに着目して

TLJ の実践を質的に分析した。以下では、日本人学生・クロアチア人学習者それぞれの観点からみた TLJ の効果と TLJ のあり方の提案を示す。

その結果、日本人学生は、Skype の対話で親和性が高くなった欧州の学習者にポジティブに推論するようになり、日本語教員についてもポジティブにとらえられるようになることがわかった。

一方、クロアチア人学習者にとって、TLJ 活動のパートナーが日本語教員としての教育を受けたり、日本語教育に関心がある日本人大学生である場合、親和性は構築される。理由として、相手が日本語をやさしく言い換えることができたり、はじめからやさしい言葉を使い活動を行えることがあげられる。さらに、一度活動を開始すると、相手に対する親和性は高くなり継続的な TLJ 活動を希望するようになることがわかった。TLJ 活動を成功させるためには、教員またはファシリテーターの介入、授業内活動との連動が必要であることもわかった。

参加した学生たちへのアンケート調査・インタビュー調査から以下のようなことも明らかになったので、今後はこれを課題にさらに TLJ の実践を進めていきたいと思っている。

(11) (次に TLJ をするときには)「相手の国の歴史、学習者の年齢や生活背景、日本語学習の状況を事前に知っておいたほうが良いと思います」(MM)

付記 本研究は、2017 度京都外国語大学共同研究「オンラインによる英日同時学習の遠隔タンデムプログラムの開発」(代表者：倉田誠、共同研究者：佐々木伸一、藤枝善之、由井紀久子、中西久実子、アグネス・パトコー、下松谷勤、野坂康仁)の助成を受けています。ここに記して御礼申し上げます。また、TLJ の参加者および調査に協力いただいた皆様にも改めて感謝申し上げます。

参考文献

- 中西久実子・村上正行・上田早苗(2011)「SNS を活用した日本語教育実習生と日本語学習者の協働学習ーSNS 上での交流を活発にする要因とはー」『ネットワークコミュニティにおける学習・教育支援』特集教育システム情報学会論文特集・解説特集, 28 巻 1 号, pp.61-70, 教育システム情報学会.
- 熊谷智博(2016)「外集団食文化に対する親和性が外集団特性推論及び集団間態度に与える効果」『コミュニケーション文化論集』14, pp.37-50, 大妻女子大学コミュニケーション文化学会.
- 中俣尚己・岸磨貴子・中西久実子・村上正行(2010)「日本語教師のプロフィシエンシーを養成するための Skype を利用した遠隔会話演習」日本教育工学会 第 26 回全国大会.
- 由井紀久子・中西久実子・中俣尚己(2010)「実習生の日本語教育能力を高めるためのダイアリ活動ー紙媒体から SNS へー」『ヨーロッパ日本語教育』14, pp.100-107, ドイツ日本語教師会.
- カメラア カウズラリッチ(2016)「会話における学習者の参加と不安の分析ーインタビュー活動のやりとりと振り返りに注目してー」『日本言語文化研究会論集』12, pp.55-pp.82, 政策研究大学院大学.

Effective improvement of motivation in learning Japanese and teaching Japanese by using Skype communication

Emi Muratamargetic (Zagreb University)

Kumiko Nakanishi (Kyoto University of Foreign Studies)

Abstract

In this paper, based on the data which exchange from Skype conversation between students in Kyoto University of Foreign Studies who would like to become Japanese teachers and Japanese learners in Zagreb University, we show the merits and awaiting solution from both sides.

Firstly, the results from Japanese students who would like to be Japanese teachers are presented. We claim that the native Japanese students have inferred positively about Japanese learners and teaching Japanese after they experienced Skype conversation with Japanese learners in Zagreb.

Secondly, the results from the Japanese learners have shown positive response to Japan and Japanese study which had higher affinity by Skype conversation, and motivation for learning also increased.

At first, the Japanese learners avoided Skype conversation for the reason of being embarrassed, but gradually they accepted Skype realizing that they can talk to a native Japanese university students who are qualified to be a Japanese teachers. In summary, the Japanese learners in Zagreb have found Japanese conversation affirmative by the Skype experience. They lowered a filter on mistakes, after realizing to be relieved and supported by native speakers to be a Japanese teachers.

CLIL におけるブレンデッドラーニングの活用とそのメリット

根本 菜穂子
Mount Holyoke College

要旨

本稿は、JF 日本語教育スタンダード B1 レベルからの学習者を対象とした内容言語統合型学習 (CLIL) コースに採用したブレンデッドラーニング (BL) の実践報告をもとに、BL が言語教師による内容重視コースの内容の充実と、マルチレベルの日本語学習者に対応するためにどう役立つかを考察する。

【キーワード】 内容重視言語学習、CLIL、ブレンデッドラーニング、ビデオ講義
Keywords: content-based language teaching, CLIL, blended learning, video lecturers

1 はじめに

内容重視言語コースは、学習者のモチベーションを上げ、より高いレベルの言語習得に結びつく (Lightbrown 2014) などの理由から、取り入れたいと考えている日本語プログラムも多いのではないかと。しかし、内容重視言語コースを計画するのは容易ではない (青木・脇坂・小林 2013 を参照)。内容学習と言語学習を同時に行うため、「誰が何を」ということから考えなければならないからだ。高見他 (2015) は、アメリカ合衆国では、内容重視日本語コースのほとんどを言語教師が担当していると報告している。先行研究には、言語教師によるコースの内容の充実度を課題としているものもある (高見他 2015、Wei 2006)。また、日本語の内容重視コースは、上級コースとなる場合が多く、履修者が少ないため、せっかく準備をしても、コース自体がキャンセルになってしまう可能性が高いことを問題として挙げているものもある (Chikamastu 2012, Tsurutani & Imura 2016)。本稿は、CLIL 型コースのために作成した語学レベルの異なるビデオ講義を、学習者がどのように視聴して理解したかを、学習者へのアンケートとインタビューの結果から紹介し、ビデオ講義の特徴を踏まえて、CLIL 日本語コースにおけるブレンデッドラーニングのメリットを考察する。

2 ブレンデッドラーニングとは

まず、BL とは何であろうか。「オンライン」が 1 つの確立した授業形態になった今、教室で会う授業形態は、「F2F」あるいは「オフライン」と呼ばれているようだ。BL は、1 つのコースに、F2F とオンラインが両方あるもので、いわゆる「オンラインコース」と違って、実際に会う機会もある程度頻繁にある。例えば、筆者が行ったコースでは、週 3 コマのうち、2 コマを F2F で、1 コマをオンラインで行った。

では、BL を採用する理由は何だろうか。まず、BL の特徴として、教室で会う時間が減り、その分、学習者のスケジュールに対応しやすい。ゆえに、履修できる学生が増えることが期待される。また、教室での活動をもっと効果的に使うために役立つとも言われている。

る。例えば、インプットをオンラインで補えば、教室では、アウトプット中心の授業にできるということだ。Johnson et al. (2016) は、BL の学習効果はオンラインに勝るばかりか、F2F にも劣らないと報告している。ただし、問題点として、BL 開発のためにかかる費用、学習者の自律学習能力、視覚に問題が有る学習者がいる場合などが挙げられている (Tsurutani & Imura 2016 他)。本稿で紹介する BL には費用はかからないが、学習者の自律学習能力は必要となる。

オンライン上での学習には、同期通信、つまり生中継のものと、ウェブ上に準備してあるものを使う非同期通信のものがある。日本語の上級コースのようにコースの登録人数が気になる場合は、学習者が自身の都合が良い時間に学習ができる非同期通信を取り入れた BL または、オンラインコースがより有利に働くだらうと予想される¹。本稿の研究対象となったコースは、グループプレゼンテーションやグループプロジェクトなどをしながら学ぶコースであり、学習者間の「協働」が学習テーマの1つであることから、オンラインコースは対象外とした。さらに、外国語習得に関しては、非同期通信に、外国語不安度 (Foreign Language Anxiety) が下がる (Kissau, McCullough & Pyke 2010)、教室での発言に比べて、よりフォーマルで複雑な文を使う傾向がある (Sotillo 2000)、というようなメリットがあると報告されている。その理由として、先行研究は、教室での口頭のディスカッションと比べて、オンラインチャットは回答に時間をかけられる、スペリングや動詞の活用をチェックできることが理由であらうと述べている。

3 ブレンデッドラーニング導入の背景

ここでは、本稿研究の対象となった、CLIL 日本語学コースに BL を導入することになった背景を述べる。このコースでは、日本語の特徴や変遷、そしてそれに関わる社会問題などを考察する。筆者が CLIL コースを企画した理由は、本校には、上級レベルの日本語コースがなく、さらに、日本について学べるコースも数少ない事情からだ。ゆえに、このコースでは、コンテンツコースとしての内容の充実と、JF スタンダード B レベル以上に属する、マルチレベルの日本語学習者に対応できることが鍵となる。

内容重視コースは、内容のインプットが重要だが、筆者がこのコースの教材を作り始めた時、インプットとなる読み物は適当なものが複数あったものの、もう1つのインプットの方法である聞き取りが課題となった²。聞き取りも、講義であれば、スライドなどで様々なビジュアルエイドも期待でき、いろいろな角度と方法で内容にアプローチできるようにするのが大切だ (Teemant, Bernhardt & Rodríguez-Munõz 1996) と言われている内容重視コースにとって魅力的である。また、このコースは、学習者が2グループに分かれ、インプットからの内容を含んだグループプレゼンテーションを行い、お互いのプレゼンテーションから内容を学ぶ形式をとっている³。そういう意味でも、モデルとなるプレゼンテーションを用意することが望ましかった。

では、学習者にとって、講義を聞いて理解することはどのぐらい難しいものなのだろうか。JF スタンダードやCEFR Can do によると、これに匹敵するものはA レベルではなく、B レベルからとなっている。そういう意味でも、B レベル以上の学習者が対象のこのコースには、ぜひとも取り入れたいアクティビティである。下記はJF スタンダード「プレゼンテーションや講義を聞く」アクティビティに関する Can-do statement である⁴。

- **JF B1** 発音と内容がはっきりしていれば、大学のゼミなどで、自分たちの専門に関する発表を聞いて、主要な情報を理解することができる。
- **JF B2** 所属する学会や研究会などで行われる講演や発表を、スライドやハンドアウトなどを見ながら聞いて、要点を理解することができる。

しかし、上記の **Can-do statement** にいろいろな条件（イタリックの部分）が付いているように、講義を聞くというのは決して簡単なアクティビティではない。上でも述べたが、本コースは、インプットで得た知識を生かし、ディスカッションやグループプレゼンテーション、グループプロジェクトをしながら学習するコースであり、参加者全員が講義の内容の要点を理解できなければコースとして成り立たない。しかも、本コースは、その成り立ちから、ある程度レベルがミックスしていることを想定している。このような理由から、教室での講義よりは、スキヤフオールディングがしやすいビデオ講義の方が適していると判断した。そこで、講義の部分を非同期通信学習として **BL** のコースを計画した。

内容重視コースを考える時、ビデオ講義には、生の講義にない長所がある。まず、短くても不自然ではない点。教室での講義を5分でお願いすることは難しいが、ビデオなら数分の短いものでも良いし、長いものはいくつかに分けることができる。次に、ビデオ作成後は、何度でも、いろいろな場面で使える。そして、あらかじめ内容が分かっているので、使用場面に応じてスキヤフオールディングがしやすい。さらに、講義をする者が教室にいる必要がないので、コンテンツ教師との協働⁵もしやすいという点も、言語教師が担当する内容重視コースにとっては、内容の広がりからも、様々な発表を聞く練習という語学スキル向上の点からも大きな利点である。しかも、今日のテクノロジーを用いれば、ある程度簡単に作ることができるという点も重要だ。

4 実践報告

ここでは、今回のコース履修者4名がどのように難易度の異なる2つのビデオ講義を見たかを履修者からのアンケートをもとに考察する。まず、ビデオの内容だが⁶、ビデオ1は、言語教師が作成した、語学レベル的にも内容的にもシンプルなもので、長さは7~8分x2である。内容は外来語の歴史で、主に、いつ、どの言語からどんな語彙が日本語に入ったかについて述べている。ビデオ2は、日系ブラジル人の音楽が専門のコンテンツ教師による講義で、日本とブラジル間の移民の歴史とブラジルでの日系人の生活や地位について詳しく述べている。長さは20分x2である。

次に、コース履修者4名の背景だが、表1に示したように、Aは、大学1年生で、小学6年生まで日本で日本人の家族と共に過ごし、普通小学校に通っていた。他の3名は主に自習で日本語を学習してきた。Bは、中国語を母語とする大学2年生で、主に祖父から日本語を習ったという。Cは、韓国からの交換留学生（大学3年生）。Dは、小学生の時にカナダに移住した中国語話者で、4年生。日本語力としては、Cが日本語能力試験N2合格。BとDがN1合格。Aは日本語母語話者であるが、12歳の時から単身で海外に留学しているため、読み書きが弱い。

表1には、この4名がビデオ1とビデオ2の難易度と新情報の量をどのように感じたかを示した。難易度は、1（簡単すぎる）～5（難しすぎる）のスケールで、情報量は、少・中・多のスケールを使って調査した。履修者たちは、ビデオ1からも2からも新しい情報

を得ていることがわかる。また、A 以外は難易度の差を感じていることがわかる。

表 1 履修者の背景とビデオの難易度・新情報量

学年 専攻	母語	日本語 レベル	日本語 学習歴	ビデオ 1 難易度 新情報量	ビデオ 2 難易度 新情報量
A/1 経済	日本語	母語	小 6 まで 日本の普通校	3 多	3 多
B/2 国際関係	中国語	N1	祖父から & 大学初級	3 多	4 多
C/3 (留学) 国際関係	韓国語	N2	自習 (韓国)	2 中	4 多
D/4 化学	中国語	N1	自習 (カナダ) & 大学中級	2 中	4 多

表 2 には、この 4 名がそれぞれどのようにビデオを見たかを示した。ビデオ講義の理解を促すためには次のようなスキヤフオールディングを用意した。まず、ウェブ上のビデオは、何度でも見ることができる。また、ビデオ上で発表者が使っているパワーポイントスライドを別個にアップロードし、そこでは発表者が使ったノートを見ることができる。さらに、内容を想像して、重要点を聞き取るためのシートを宿題とし、内容理解を教室で確認できるようにした。表 2 での「A-1」と言う項目は、履修者 A がどのようにビデオ 1 を見たかで、「D-2」は、履修者 D がどのようにビデオ 2 を見たかを表している。表 2 から、ビデオ 2 に関しては、A 以外の履修者が全員ビデオを止めたり、発表者ノートを見たりして、内容を確認していることがわかる。

表 2 履修者がどのようにビデオ 1 と 2 を見たか自己申請

	A-1	A-2	B-1	B-2	C-1	C-2	D-1	D-2
HW を先に読んだ	✓	✓	✓	✓		✓		
止めずに一度だけ	✓	✓						
わからないところは止めた				✓	✓	✓	✓	✓
HW の解答のところは止めた			✓	✓	✓	✓	✓	✓
PPT を確認するために止めた				✓	✓	✓		✓
複数回見た					✓	✓		✓
PPT の発表者ノートを見た				✓		✓		✓

表 1、2 は、あくまでも履修者の自己評価自己申請であるが、実際、履修者たちはどのくらいビデオの内容を理解したのだろうか。ビデオ 2 視聴の 1 週間後に行った、講義担当者とのオンラインで質疑応答をもとに考察したい。このアクティビティの際も、非同期通信の利点を取り入れ、履修者には、あらかじめ講義担当者への質問をグーグルシェア上に書

き込むよう指示した。このオンライン質疑応答では、講義担当者が「日本語力のことなど全く意識せずに話せた」と述べていたことからわかるように、活発な意見が交わされた。そのことから履修者たちがビデオ2の重要点を理解していたことがわかる。特に、日本語力という意味では4名中1番下であったCは、専攻が国際関係学ということもあり、高い関心を持ってビデオ2の内容を学習し、ディスカッションでも積極的に意見を述べていた。しかし、もし同じ内容の講義が教室で行われ、その直後に質疑応答やディスカッションの場が設けられたとしたら、Cの講義理解度はあまり高くなく、ディスカッションに参加することもできなかったかもしれない。筆者は、語学レベルではかなり差がある学習者がそれをあまり気にせずに一緒に学べるのが内容重視コースの利点の1つではないかと考えている⁷。過去にも、同じ教材を使って、通常の日本語3年生のコースを修了した学生、日本留学から戻った学生、そしてかなり高い語学力を持つ継承語話者が一緒に学んだことがあり、ある程度の語学レベルの差は、履修者が他のクラスや経験で学んだ知識やプレゼンテーションのスキルなどで十分補えることがわかっていたが（根本・小林 2014 を参照）、今回のビデオ講義の導入により、より幅広い、マルチレベルの学習者を1つのコースに受け入れ、より内容の濃い学習を提供できるようになったと感じている。

5 まとめ

本稿では、内容重視日本語コースを計画、実践する場合の問題点として先行研究に挙げられている、コース登録者数の確保と内容の充実にBLがどう役立つかを述べた。まず、登録者数であるが、BLの活用により、全員が同時に会う時間数が減ることによって、学生のスケジュールにより対応しやすくなる。また、ビデオレクチャーなどの非同期通信の学習は、教室活動よりスキュアールディングがしやすく、マルチレベルの学習者を受け入れやすい。その点も登録者数の確保につながる。さらに、非同期通信では、コンテンツ教師との協働も、相手の都合の良い時に合わせてすることができ、より計画しやすい。言語教師担当の内容重視コースが、コンテンツ教師との協働により、内容の幅がより広くなることが期待される。

注.

¹ Tateyama (2015) は、日本語上級コースを非同期通信オンラインコースとして行った報告の中で同じ内容を扱ったF2Fコースに劣らない学習効果があったと報告している。

² 筆者は、このコースの教材『日本語を通して、日本という国を考える』を2012年度国際交流基金海外日本語教師上級研修で作成を開始し、2017年度同プロジェクト型研修を通して改訂を加える予定である。この場をお借りして、2017年度研修担当の古川嘉子先生をはじめ、筆者のプロジェクトに助言をくださった国際交流基金日本語国際センターの先生方、図書館司書の方々に感謝の意を表したい。

³ この教材を使ったグループプレゼンテーションに関しては、根本&小林(2014)を参照。

⁴ 国際交流基金みんなのCan-doサイト (<https://jfstandard.jp/cando/top/ja/render.do>) より

⁵ 根本(2017)は、言語教師とコンテンツ教師の協働について考察している。

⁶ このコースのために作成したビデオは、Five College Blended Learning Initiative Grantから助成を受けており、<https://ida.mtholyoke.edu/xmlui/handle/10166/3805> からダウンロードし、教材として使用することができる。ビデオ作成に協力いただいた皆様に心から感謝の意を表したい。

⁷ 根本(2016)を参照。

＜参考文献＞

- Chikamatsu, N. (2012) Communication with community: connecting an individual to the world through Japanese content-based instruction of Japanese-American history. *Japanese Language and Literature*. 46:171-199.
- Johnson, L., Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., and Hall, C. (2016) *NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition*. Austin, TX: The New Media Consortium.
- Kissau, S., McCullough, H. and Pyke, Garvey. (2010) “Leveling the playing field:” the effects of online second language instruction on student willingness to communicate in French. *CALICO Journal* 27-2, 277-297.
- Lightbrown, P. (2014) *Focus on content-based language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Sotillo, S. M. (2000) Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication. *Language Learning and Technology* 4(1), 82-119.
- Tateyama, Y. (2015) Advanced Japanese online: course effectiveness and student perceptions. *Japanese Language and Literature*. 49, 333-368.
- Teemant, A., Bernhardt, E. and Rodríguez-Muñoz, M. (1996) Collaborating with content-area teachers: what we need to share. *TESOL Journal* 5, 16-20.
- Turutani, C. and Imura, T. (2016) Maximizing the proficiency of advanced Japanese language learners in a blended learning environment: a pilot study. *Babel* 51(1), 21-36.
- Wei, M. (2006). Content-based instruction: teaching Japanese business and current affairs to American students. *The International Journal of the Humanities* 3-1, 73-79.
- 青木直子・脇坂真彩子・小林浩明 (2013) 「日本語教育と芸術学のコラボレーション 大阪大学文学部における CLIL の試み」, 『第二言語としての日本語習得研究』16, pp.91-106.
- 高見智子・熊谷由理・佐藤慎司・長谷川敦志・森岡明美 (2015) 「アメリカにおける内容重視の日本語教育」, 佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理 (編) 『未来を創ることばの教育をめざして 内容重視の批判的言語教育 (Critical Content Based Language Instruction) の理論と実践』, pp.77-121, ココ出版
- 根本菜穂子 (2016) 「語学レベルが異なる学習者のピアラーニング環境を創る : CLIL 型日本語学コースの場合」, 『第 20 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム論文集』, pp.155-160.
<http://eaje.eu/pdfdownload/pdfdownload.php?index=172-177&filename=koto-nemoto.pdf&p=venezia>
- 根本菜穂子 (2017) 「内容重視コースにおける言語教師とコンテンツ教師の協働について」, *Canadian Association of Japanese Language Education (CAJLE) 2017 Annual Conference Proceedings* に掲載予定.
- 根本菜穂子・小林久恵 (2014) 「リベラルアーツ校上級日本語コース強化案 : 二つのキャンパスを結ぶピアラーニング」, *CAJLE 2014 Annual Conference Proceedings*, pp. 94-103.
http://www.cajle.info/wp-content/uploads/2014/09/Nemoto_CAJEL2014_Proceedings_94-103.pdf

How Blended Learning facilitates implementation of Content and Language Integrated Learning (CLIL)

Naoko NEMOTO
Mount Holyoke College

Abstract

The present work will be concerned with the efficacy of blended learning (BL) for CLIL courses in Japanese. The advantages of content-based language teaching have been argued in literatures. In this work, we will explore how BL accounts for two issues that have been raised regarding teaching content-based courses. The first issue is regarding course enrollments. Since a content-base course is likely to be an upper-level course, our first concern might be whether we have enough students for the course to be count as “a course” in terms of our workload. We will argue that BL reduces a number of class meetings; therefore, the course will be more accessible for students. The second issue is about the quality of the “content-based” courses by language teachers. We will argue that an option of video lectures as opposed to live lectures facilitates collaboration with content teachers and that enhances the content studies. In addition, we will demonstrate that with more means of scaffolding that video lectures enable us to prepare, we can accept learners with wider-range of proficiency level in one course. It follows that more students can take the course.

ルーマニア・ブカレスト大学に於ける日本語教材の作成の意義、 すなわち、その教材が媒介となって学びと教育に与える好循環について

ルクサンドラ・ワナ・ライアヌ
ブカレスト大学

要旨

本稿では、まずブカレスト大学に於ける3冊の文法教材と2冊の語彙教材の作成について紹介する。それぞれの教材は、日本語を教える中で、日本語を様々な場面で学ぶ過程からできあがったものである。教材作成に関して、その理由、過程、結果に分けて考えると、「日本語を教えること」と「日本語を学ぶこと」が共通する要素であると言える。また、それぞれの教材に共通する教材作成の過程で直面した困難点について、具体的な文例を挙げながら紹介する。最後に、日本語教材の作成が、日本語を学ぶことと日本語を教えることをつなぐだけではなく、作成した教材を使用する授業の高度な授業案作成と授業運営に発展するものである点、そして、これが1つのシステムとなり、各部分が重要な役割を担い、必要不可欠な歯車として機能するようになること、すなわち、教材作成は学ぶことと教えることの好循環を形成するという点について述べる。

【キーワード】 教材の作成、文化的背景、教授、学習、好循環

Keywords: teaching materials, cultural background, teaching, learning, positive feed-back loop

1 ブカレスト大学日本語学科について

ブカレスト大学日本語学科は1975年に設立された。学生は日本語が主専攻で、副専攻として英語やドイツ語等を学んでいる。ブカレスト大学では、学部は3年間で、修士課程は2年間である。また、教師は国際交流基金から派遣された日本人2名、ルーマニア人3名、および日本人非常勤講師1名の計6名で、日本語の学習者は約200名である。

2 文法・語彙教材の作成について

今回作成した日本語教材は、「母語であるルーマニア語で書かれた日本語の教材が必要である」といった、学習者のニーズに対応したものである。この5冊の教材が出版されるまでは、ルーマニア語で書かれたものは、2010年に出版された1年生のための初級の教科書のみであった¹。そのため、2年生と3年生には、ルーマニア語で書かれた初中級、中級、上級の文法や語彙集などの本がなく、学習者からは不満の声があがっていた。2015年と2016年によりやうく、初中級、中級、上級の文法や語彙に対応したルーマニア語の教材が出版でき、学習者の不満の声に対応することができた。それぞれの教材は、内容や日本語のレベルは異なるが、共通する部分も存在する。そこで、まずは教材の作成期間や特徴につ

いて簡単に紹介した上で、今回作成した5冊の教材すべてに共通する作成の過程で直面した困難点について、具体的な文例を挙げながら紹介する。

2.1 日本語教材の作成期間

2005年から2015年及び2016年に渡って作成した教材は、図1の通りである。

3冊の文法教材は、2015年に以下の順番で出版した。

『上級日本語文型解説』（水色）

『意味と機能からわかる日本語文型解説 I』（ピンク）

『意味と機能からわかる日本語文型解説 II』（緑）

2冊の語彙教材は、2016年に以下の順番で出版した。

『初中級用場面別語彙集「かけはし」』（オレンジ）

『中級用場面別語彙集「きざはし」』（黄緑）

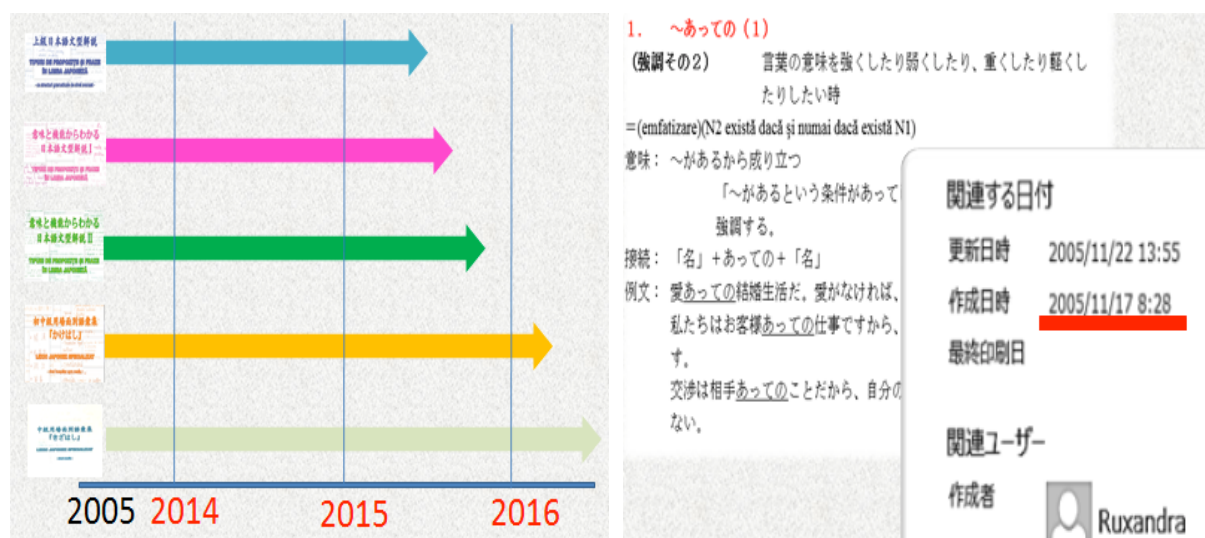


図1 5冊の日本語教材の作成期間と2005年に作成したファイル

2.2 本の特徴

2.2.1 文法教材の特徴

3冊の文法教材は、概ね同じ構造で作成した。文型辞典の形とし、およそ100の文型を紹介している。各文型に他の品詞の接続を示し、5つの日本語の例文、ルーマニア語による解説、類義文型、添付、参考文献が続く。また、『上級日本語文型解説』には、文型の解説が古文に基づいているという特徴がある。詳細は、以下の表1の通りである。

表1 3冊の文法教材の特徴

	『意味と機能からわかる日本語文型解説 I』	『意味と機能からわかる日本語文型解説 II』	『上級日本語文型解説』
使用言語	日本語+ルーマニア語	日本語+ルーマニア語	日本語+ルーマニア語
フォーマット	A5	A5	A5

ページ数	270	356	344
レベル（文型数）	初中級(88)	中級(118)	上級(93)
内容	例文：日本語 解説：ルーマニア語 例文翻訳つき	例文：日本語 解説：ルーマニア語 例文翻訳つき	例文：日本語 解説：ルーマニア語 例文翻訳つき 古文

2.2.2 語彙教材の特徴

2冊の語彙教材は、概ね同じ構造で作成した。各場面にキーワードが載せてあり、翻訳・漢字付きの語彙リスト、応用練習、会話、付記、参考文献が続く。詳細は、以下の表2の通りである。

表2 2冊の語彙教材の特徴

	『初中級用場面別語彙集 「かけはし」』	『中級用場面別語彙集 「きざはし」』
使用言語	日本語＋ルーマニア語	日本語＋ルーマニア語
フォーマット	A5	A5
ページ数	230	298
レベル（場面数）	初中級(13)	中級(11)
内容	キーワード 語彙リスト 応用練習 会話 ＋/－図	キーワード 語彙リスト 応用練習 会話 ＋/－図

2.3 教材作成に関する困難点

日本語教材の作成の過程に於いて、様々な困難点に直面した。その困難点は、日本語文型に関する専門用語の問題をはじめ、日本語文型の分類方法、日本語の例文数と例文内容の選択、類似表現との比較、日本語をルーマニア語に翻訳する際の問題などである。これについては以下で触れる。更に、語彙をルーマニア語で場面別に分類・選択し、ルーマニア語に翻訳する際の問題などについても触れる。

2.3.1 文法教材の作成に関する困難点

文法教材の作成の際、様々な困難点に直面した。中でも、専門用語をどう表現するかは最も難しかった点の1つで、例えば「未然形」をルーマニア語に翻訳するのに苦労した。その他、難しかったのは、文型の分類、接続にかかわる文型の構造、古文の構成要素の確認、例文の数や例文の内容、正しい例文、正しくない例文に関する解説、類似表現との比較、文型・例文の翻訳などである。

2.3.2 語彙教材の作成に関する困難点

語彙教材の作成の際に直面した困難点は、学習レベルに合わせて場面・語彙の選択や学

習に効果的な構造、語彙の翻訳、応用練習やレベルに合わせた会話の作成などである。

2.4 教材を通して発見できること

教材を使うことにより、学習者は例文を通して日本とルーマニアの歴史、文化、人物や様々な事象を発見でき、学ぶことができる。

2.4.1 日本文化・日本史など（日本の遺産）に関する例文

(1) ちさはまだ青葉ながらになすび汁（松尾芭蕉）

（もう初夏なのに、食事に出された汁の中に、春の野菜であるチサ（レタス）がまだ青々としている。それなのに、汁の中には、夏の盛りの野菜であるナスも入っていて、春と夏を同時に味わうことができた。） (Raianu and Kuroda 2015b: 158)

(2) 「風林火山」

はやきこと風のごとく、
静かなること林のごとく、
侵略すること火のごとく、
動かざること山のごとし。 (Raianu 2015: 258)

2.4.2 ルーマニア文化・ルーマニアの歴史など（ルーマニアの遺産）に関する例文

(3) 冬のマラムレシュは寒いんだって。行きたいけど。 (Raianu and Kuroda 2015b:173)

2.4.3 世界文化・科学などに関する例文

(4) NASA のニューホライズンは7月にプルートに近づいてたくさんの写真を写す。これによって重要なデータが集まるに違いない。 (Raianu and Kuroda 2015b: 138)

3 教材作成が学びと教育に与える好循環

教材作成に関して、その理由、過程、結果について考えると、その理由は主に「日本語を学ぶこと」、過程は「日本語を教えることと学ぶこと」、結果は「日本語を教えること」とつながる。これら3点は「日本語を教えること」と「日本語を学ぶこと」のつながりを形成しているのである。

また、ポルトガルリスボンの空港のシャトルバスで目にした‘We handle, you fly!’という広告が、「私たちが操縦し、あなたたちが飛ぶ」という一方向の関係ではなく、実際は「私たちが操縦し、あなたたちが飛ぶ」そして「あなたたちが飛び、私たちが操縦する」といった双方向の関係を表すように、大学に於いては、‘We teach, you learn!’という表現が「私たちが教えて、あなたたちが学ぶ」という表面的には一方向のように見えるものの、実際には「私たちが教え、あなたたちは学ぶ」そして「あなたたちが学び、また私たちが教える」といった、双方向の関係を表しており、そこに好循環が生まれている。

3.1 文法教材について

文法教材の作成には、2005年から2014年の9年を要した。日本語文型の本を書き始めたきっかけは、2回にわたる東京大学での3ヶ月間の短期研究である。そこで得た知識を、

ブカレスト大学の「日本語の構造」「日本語演習」の授業に導入した。そして、日本人の先生との共著で文法教材を作成し、「ルーマニア語で書かれた日本語の文型の本が必要である」という学習者のニーズに答えることができた。出版した3冊は、2年生、3年生（初中級と中級の文型の本）と修士課程の1年生、2年生（上級の文型の本）のためのものである。『上級日本語文型解説』は、古文に基づいた文型の解説であるが、筆者は日本語が母語でないため、日本人の古文専門の教師の指導が必要であり、日本での研究が不可欠な要素となった。研究からさらなる研究が必要になり、好循環が生まれたと言える。

3.2 語彙教材について

これまで携わってきた翻訳や通訳の仕事のおかげで、大学の授業以外でも、様々な分野の語彙を調べたり学んだり教わったりし、良い経験を重ねてきた。また、授業の際、教科書に載っている語彙だけでなく、それに関係した語彙を追加し、学生に提示してきた。そこで、学生からの意見も踏まえ、これまで集めてきた語彙を一つのハンドブックの形のよなものにすることを考え、共著で作成して出版したのが、『初中級用場面別語彙集「かけはし」』と『中級用場面別語彙集「きざはし」』である。教師としても、語彙教材を常に改善して翻訳・通訳の仕事に役立てることにより、好循環が生まれていると言える。

3.3 本の表紙について

5冊の教材には、内容だけでなく、表紙の色、表紙のデザインにも意味がある。内容は文法、語彙のみでなく、レベルによっても区別されている。また、表紙のデザインは、学生への「どんな内容の文法や語彙の教材を教師に作ってほしいか」というアンケートの結果をもとに、学生が手書きで書いたメモをもとにしてできたデザインである。さらに、表紙の色は空手の帯と同じように、濃ければ濃いほどレベルが高いと考え色を付けた。そういった意味で、教師の想いととも学生にの想ひも教材の中に存在している。教師が作成した内容や学生の意見や提案が反映された表紙も好循環の一部だと考える。

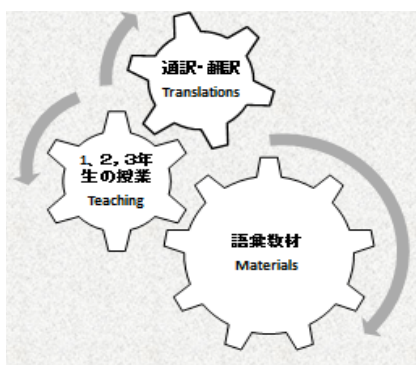


図2 日本語の教材作成の好循環

4 まとめと今後の課題

4.1 まとめ

4.1.1 教材作成の重要性について

教材は、学習者と教師をつなぐものであると同時に、学習者同士、あるいは教師同士を

つなぐものになりうる。また、教材を通じて、日本語・日本文化をより深く知ることができる。そして、「学習・教授法 (Learning, Teaching)」の循環は日本語教育をさらに充実させるために不可欠なものである。つまり、日本語教材の作成は、日本語を学ぶことと日本語を教えることをつなぐだけではなく、高度な授業案作成と授業運営に発展するものであると言える。そしてこのシステムの中で、各部分が重要な役割を担い、必要不可欠な歯車として機能するようになる、すなわち、教材作成は学ぶことと教えることの好循環を形成すると言うことができる。

4.1.2 教材作成について

教材作成の過程には様々な面がある。例えば、初めてルーマニアで出版される日本語教材の場合、著者の責任が非常に重いとされるが、一方で日本語教育の一つの道を開くものだとも言える。また、教材を作成する教師とは、すでに以下の「初心」の定義で知られる初心者だと考える。

「仏教では初めて悟りを求める心を発することを初心という。そこから転じて『最初に思い立ったときのまっすぐな志』『ものごとに不慣れで未熟なようす』などさまざまな意味を持つ。」(島津 2013: 184)

4.2 今後の課題

作成した教材を授業内で効果的に使用し、その経験をもとに、「初級」の文法・語彙教材を作成する予定である。また、「初心忘るべからず」という表現を常に心に留め、ルーマニア国内に日本語を広げるプロジェクトを実現していこうと思っている。

¹ Pa□ca, R., Raianu, R. O. and Utsunomiya, E. (2010) *Nihongo o benkyō shiyō! Manual de limba japoneză pentru anul I*. București: Editura Universității din București.

<参考文献>

岡本牧子・氏原庸子 (2008) 『くらべてわかる 日本語表現文型辞典』Jリサーチ出版。

グループ・ジャマシイ (1998) 『日本文型辞典』くろしお出版。

島津清彦 (2013) 『仕事に生きる禅の言葉』サンマーク出版。

Pa□ca, R., Raianu, R. O. and Utsunomiya, E. (2010) *Nihongo o benkyō shiyō! Manual de limba japoneză pentru anul I*. București: Editura Universității din București.

Raianu, R. O. (2015) *Jōkyū Nihongobunkei Kaisetsu Tipuri de propoziții și fraze în limba japoneză- cu structuri gramaticale de nivel avansat*. București: Editura Universității din București.

Raianu, R. O. and Kuroda, T. (2015a) *Imi to Kinō kara Wakaru Nihongobunkei Kaisetsu I Tipuri de propoziții și fraze în limba japoneză I*. București: Editura Universității din București.

Raianu, R. O. and Kuroda, T. (2015b) *Imi to Kinō kara Wakaru Nihongobunkei Kaisetsu II Tipuri de propoziții și fraze în limba japoneză II*. București: Editura Universității din București.

Raianu, R. O. and Chijiwa, H. (2016a) *Shochūkyūyō Bamenbetsu Goishū "Kakehashi" Lexic japonez specializat – nivel începător spre mediu*. București: Editura Universității din București.

Raianu, R. O. and Chijiwa, H. (2016b) *Chūkyūyō Bamenbetsu Goishū "Kizahashi" Lexic japonez specializat – nivel mediu*. București: Editura Universității din București.

Shirane, H. (2005) *Classical Japanese: A Grammar*. New York: Columbia University Press.

On The Importance of Developing Japanese Language Teaching Materials in Romania

- Learning and Teaching Materials: Their Mutual Intertwining-

Ruxandra-Oana RAIANU

University of Bucharest

Abstract

The present paper consists of a short presentation of the Japanese grammar and the Japanese vocabulary teaching materials developed in Romania. There are briefly introduced some of the major difficulties in writing down the Japanese grammar and vocabulary teaching materials in the Romanian language. Despite the fact that their content as well as their level of difficulty differ, if we regard them conceptually some common points can be observed. The paper refers to various issues, such as the topics related to the difficulties which occur in Romanian as far as terminology is concerned, the way they influence the presentation of the classification of the Japanese sentence patterns. As far as the Japanese vocabulary is concerned, our research focuses upon the classification by situation, the selection of the minimum number of words. The Japanese language learners can discover different aspects of Japanese as well as Romanian historical and cultural background through examples. Writing down Japanese language teaching materials is strongly related to the process of learning and teaching, and it is a system through which both processes can be improved as every one of them plays an important role, by being an essential gear in this kind of machinery.

SNS を利用した初級日本語学習者と日本人英語学習者の コミュニケーション活動の試み

稲葉 美穂
カーディフ大学

要旨

本稿は、英国の大学の初級日本語コースに在籍する学習者と日本人大学生英語学習者の、ソーシャル・ネットワーキング・サービス（SNS）を利用したコミュニケーション活動について報告する。この活動は、社会文化理論の立場に立ち、初級レベルの学習者にも意味のある文脈でコミュニケーションする機会を作り、その活動を通して日本語や日本について学習することを目指し、行ったものである。本稿では、特に初級学習者の日本語使用をサポートするために行った活動デザインを、トピック、課題や成績との関連付け、言語的サポートという観点から報告する。また、活動終了後に行ったアンケート結果を元に、日本語学習者から見た学習の機会と今後の課題を考察し、SNS を利用した初級日本語学習者のための活動デザインへの提案を行う。

【キーワード】 コミュニケーション活動、初級日本語学習者、SNS
Keywords: communicative activities, Japanese learners at introductory level, SNS

1 はじめに

ソーシャル・ネットワーキング・サービス（SNS）を含む Web 2.0 テクノロジーの発達
は、教室や国という物理的距離を超えて、母語話者、あるいは学習者同士のコミュニケー
ションを可能にし、外国語環境下での言語教育・学習の可能性を広げてきた (Levy, 2009)。
第二言語・外国語（ESL/EFL）としての英語教育の分野だけでなく、日本語教育を含めた
様々な言語教育の分野で SNS を利用した教育実践報告が増えてきているが、これらの論考
は中・上級学習者を対象にしたものが多い。しかし、「学習は他者との社会的交流を通じて
おこる」（トムソン, 2007, p.169）という社会文化理論の立場から見ると、初級レベルでも
意味のある文脈でのコミュニケーション活動を取り入れる必要があると言える。

そこで、筆者と日本の大学で英語教育に携わっている共同研究者は、教育向け SNS の
Edmodo を利用した初級日本語学習者と日本人英語学習者との日本語と英語によるコミュ
ニケーション活動をアレンジした。本稿では、特に初級日本語学習者の日本語使用をサポ
ートするためにどのような活動をアレンジしたか報告するとともに、全ての活動終了後に行
ったアンケートの調査結果を元に、主に日本語学習の可能性と今後の課題を考察する。

2 Web 2.0 を利用した言語教育

Web 2.0 テクノロジーとは、誰でもインターネットを通じて情報を発信や共有したり、

他者との交流を可能にしたりするテクノロジーを指し、SNS だけでなく、ブログや Wiki 等も含まれる。ESL/EFL の分野では、ブログや facebook を利用した実践報告が多数あり、実際に英語を使用することでモチベーションが向上した (Chen & Brown, 2017; Pinkman, 2005)、異文化理解が促進された (Angelovaa & Zhaob, 2016) 等の報告がなされている。また、英語教育以外では、Blattner and Lomicka (2012) がアメリカの大学の中級フランス語学習者とフランス人学生 による facebook を利用したコミュニケーション活動を行い、興味があるトピックでは学生が次々にコメントを寄せたと報告している。

日本語教育、特に海外の日本語教育では、SNS を利用した活動がいくつか報告されている。例えば、Morofushi and Pasfield-Neofitou (2014) は、実生活に役立つ日本語での digital literacy を身に付けることを目的に、オーストラリアの大学の初級日本語コースで SNS を利用した活動を行った。また、Fukui and Kawaguchi (2015) は同じくオーストラリアの大学の中級コースと日本語能力試験対策の特別コースで、教室外での協働学習を促すことを目指して、SNS を利用した活動例を報告している。両活動とも、日本語実際使用場面、そして学習者同士の協働学習の機会を意識して活動デザインがされていたが、主な参加者はコースに在籍する学生と教師で、Morofusi and Pasfield-Neofitou は日本人留学生の参加も促していたが、限定的なものであった。このように、日本語教育の分野も含め、SNS を利用した初級学習者と日本語母語話者とのコミュニケーション活動の報告は管見の所いまだ少ない。

そこで筆者と共同研究者は、初級学習者であっても母語話者と学習言語を使い、学習者にとって意味のある活動が活発に行われるような活動を、教育向けに開発された SNS である Edmodo を利用して行おうと考えた。

3 Edmodo プロジェクトの概要

3.1 Edmodo とは

Edmodo は 2008 年に教育分野での利用を念頭にアメリカで開発された、無料で利用できる SNS である。Facebook 等の一般的な SNS と違い、登録した学生と教師のみがアクセス可能なため、より安全な SNS であると言える。また、Edmodo のインターフェースは Facebook に似ているため、また、Edmodo のインターフェースは Facebook に似ており、Facebook を日常的に利用している多くの学生にとって使いやすいと思われた。このため SNS として Edmodo を利用することに決めた。実際、「Facebook と似ているので親しみやすい」と感想を述べる学生もいた。

3.2 実施期間と参加者

Edmodo プロジェクトは 2015 年度から開始したが、本稿で取り上げるのは 2016 年秋学期の活動で、10-11 月に行われた。参加者は英国の大学の初級日本語コースに在籍していた 27 名、日本の大学の中上級英語クラスを履修していた 28 名、計 55 名である。この 55 名を 2 グループ (Group A-27 名, Group B-28 名) に分け、日本語学習者、日本人英語学習者ともに、所属するグループのみに参加するように設定した。ペアではなく、グループ活動にした理由は、より多くの人の投稿が読めるようにし、協働学習の可能性を広めるためである。

3.3 投稿内容

投稿は2回ずつ行い、それぞれ最低三つの投稿に対しコメントすることを課題とした。1回目の投稿（2016年10月）のトピックは、日本語学習者、英語学習者ともに「自己紹介」で、2回目の投稿（2016年11月）は日本語学習者側は「私の好きなレストラン」、英語学習者は「お勧めの観光地」だった。日本語学習者、英語学習者双方にとって学習の機会となるよう、投稿に対しては日本語と英語での記述を義務付けたが、コメントに関しては、学生の自主性に任せた。

なお、日本人英語学習者は主に教室外の課題として取り組んだが、日本語学習者側は授業の一環として、教室内で投稿とコメント書きを行った。これは、初級日本語学習者に対しては教師のサポートが必要であると判断したためである。

4 初級日本語学習者をサポートするための活動デザイン

既に述べたように、初級日本語学習者が日本語でできることは限られている。そこで、初級日本語学習者をサポートするために、以下のような活動デザインを行った。

4.1 トピック

投稿のトピックは筆者と共同研究者が話し合って決めたが、特に日本語学習者側のトピックを決める際に考慮した点が二つあった。

まず、教科書の読解のトピックとリンクさせることで、Edmodo の活動と授業内容と直接関連させるようにした。ほとんどの学生が秋学期のスタート時に初めて日本語の勉強を始めた学生だったため、授業で勉強したことを使えば投稿できるようにするためであった。

また、自分について、あるいは自分が好きなものについて書けるトピックということも考慮した。こういったトピックは書きやすいというだけでなく、コミュニケーションの個人化につながり、Ushioda (2000) が主張するようなモチベーションの向上も期待できると考えたためである。実際、日本人学生が投稿した「お勧めの観光地」を授業内で読んだ際には、学生は複数の投稿を読むだけでなく、投稿について話す様子も観察され、活発に活動に取り組んでいたことが伺われた。

4.2 作文の課題、成績との関連付け

初級日本語学習者をサポートするために、Edmodo の投稿と作文の課題を関連させた。学生は、Edmodo の投稿前に同じトピックについて手書きで作文を書き、文法や漢字の間違いの訂正と内容的なフィードバックを教師（筆者）からもらい、それを元に Edmodo の投稿を行った。こうすることで、投稿の準備ができ、間違えることへの不安も軽減されるのではないかと考えたためである。また、訂正されたものや教師からのフィードバックを確認する機会、つまりフィードバックがフィードフォワード (Walker, 2013) になり、学習効果を高める期待もあった。

また、Edmodo の投稿は参加度として成績に加味されただけであったが、作文課題の得点はコースの最終成績にも考慮された。試験等に引き起こされる外発的モチベーションは、内発的モチベーションに比べ、言語学習に好影響を及ぼさないと言われている。しかし、多くの言語教師が実際に学生と接して感じているように、試験や評価は学生のモチベーションに大きく影響しているという調査結果もある (Inaba, 2011)。実際に、全ての学生が作

文の課題を提出し、その作文を見ながらタイプしており、作文の課題と連動させたことで、効果的に学生をサポートできたのではないかとと思われる。

4.2 言語的サポート

3.3 で触れたように、投稿は英語と日本語両方で書かれたが、双方にとっての学習の機会のためだけでなく、日本語学習者にとっては、英語のテキストが大きなサポートになると考えた。実際に、日本語のテキストと英語のテキストを交互に読む学生や、日本語を読んでわからなかった時に英語のテキストを読む学生が観察され、英語のテキストがあることが、大きなサポートになっていたと思われる。

また、日本人英語学習者には、漢字を使わずに投稿を書いてもらった。すでに漢字学習は始まっていたが、Edmodo のプロジェクト実施期間中の既習漢字は少なかったためである。クラスの中で日本人学生の投稿を読んでいた際、学生の一人が「漢字がないから、日本語の方も読める。」と発言したことがあり、漢字を使わないことも、日本語のテキストを読むことにつながったのではないかとと思われる。

以上のように、授業内での様子から、今回の活動デザインはある程度成功したように思われた。次のセクションでは、アンケート調査の結果を元に、初級日本語学習者にとって日本語や日本について学ぶ機会になったかどうかについて考察する。

5 アンケート調査結果

Edmodo 上での活動がすべて終了した後、日本語学習者にはオンライン・アンケートを行った。アンケートは英語で行われ、ここで紹介するコメントは筆者が日本語に翻訳した。参加者 27 名中 12 名が回答し、うち 11 名が Edmodo での活動を「おもしろい」あるいは「とてもおもしろい」と答えていた。回答者数が少ないため断定はできないが、約半数の学生は Edmodo 上での活動を肯定的に捉えていたと言える。

5.1 日本語学習の機会として

回答者 12 名すべてが Edmodo プロジェクトは日本語を練習する、あるいは学ぶ機会になったと回答していた。具体的には、「日本人と話をすること、そして彼ら（の投稿）から表現やフレーズを学ぶことが役に立った」「(教科書からのものではない) 本物の日本語を読むことができたこと、クラスで勉強したことを使わなくてはいけないのがよかった。日本語学習を強化してくれた。」等のコメントがあり、新しい表現を学ぶ機会、あるいは勉強したことを実際に使う機会と捉えていたことが分かった。これらのコメントから、今回の Edmodo の活動デザインが目指していた、意味のある文脈でのコミュニケーションから日本語を学ぶという目標はある程度達成されたのではないかとと思われる。

また、クラス内で投稿をした際には、学習者同士で助け合う場面も見られた。特に、タイピングが難しかったようで、すでに日本語でのタイピングに慣れている学生が助ける場面が多々見られた。授業の一環としてこういった活動を行うことで、学習コミュニティの形成にもつながると思われる。

5.2 日本文化について知る機会として

回答者 12 名中 11 名が、Edmodo での活動が日本文化について知る機会になったと答え

ており、日本語学習だけでなく、日本についても知る機会になったことが分かった。アンケートでは「日本人学生が自分の好きなことについて教えてくれたが、それは（この活動がなかったら）私が絶対知ることはなかったことだと思う」「留学する時に訪ねてみたい色々な場所について知ることができた」等のコメントがあり、日本語や日本学の授業では勉強できないようなことを学ぶ機会になったと言えるだろう。また、「（日本の様々な伝統や有名な場所を知ることは）楽しかったし、日本の色々な場所についてもっと知りたくなった」という回答もあった。この点より、日本人学生の投稿が、日本語学習者の興味を引き出したと言える。

これは、日本人学生の投稿トピック（自己紹介、お勧めの観光地）によるところが大きいと思われ、Ushioda (2000) が主張するように、個人化されたコミュニケーションがモチベーションにつながる可能性があることを示唆していると言えるだろう。しかし、実際に日本語学習のモチベーションにつながったかどうかまでは分からず、この点に関しては、今後の追跡調査やより詳細なデータが必要である。

6 今後の課題と SNS を利用した初級日本語学習者のための活動デザインへの提案

最後に、アンケート調査の結果とクラス内で観察されたことを元に、今後改善が必要な点について考察したい。

まず、日本語でのタイピングに筆者が予想していた以上の時間がかかり、学生の多くは授業内で日本人学生の投稿を読む時間が取れなかった。アンケートにも「日本語でコメントを読んだり、返事をタイプしたりするのに、とても時間がかかった」というコメントがあり、授業の時間だけでは足りなかったと言える。カリキュラム上、クラス内で Edmodo の活動に使える時間は限られているため、今後は学生が教室外で自主的に取り組めるような工夫が必要であろう。例えば、Edmodo のモバイル・アプリもすでにあり、日本人学生は主にスマートフォンを使ってこの活動に取り組んでいたことを考慮すると、mobile-assisted learning (Kukuluska-Hulme, 2009) の要素を取り入れ、学生が好きな時間に好きな場所で、この活動に取り組めるようにサポートすることが自律学習を促すためにも役立つのではないかとと思われる。

次に、投稿へのコメントはされたが、コメントに対する返信はないことが多く、コミュニケーションが続かなかったことが問題点として挙げられる。アンケートで「Edmodo プロジェクトが始まった時は、私たちは日本語でちゃんとした会話を続けられるだけの日本語を知らなかった。」とコメントしていた学生もあり、やはり初級日本語学習者にとって返信を書くことが難しかったと言える。今回、投稿に対するコメントは使用言語を限定しなかったが、例えば、日本語学習者がコメントを英語で書いて、日本人学生が日本語に翻訳するという活動を取り入れれば、双方の学習の機会にもなる上に、初級学習者でも活発にコミュニケーションすることが可能になるのではないかとと思われる。

最後に、イギリスの大学の春学期は日本の大学の春休みに当たるため、日本語の学習が始まったばかりの秋学期しか活動できないということも、問題点として挙げられる。これは投稿回数の少なさにもつながる。今回は学生の負担も考え、2 回のみの投稿となったが、「もっと頻繁に（Edmodo の活動を）やってほしい」「定期的にやってほしい」とコメントしている学生もあり、投稿回数を増やす工夫が必要であると思われる。例えば、タイピングに時間がかかることを考えると、写真やビデオに短いテキストを添えたショートメッセ

ージをやりとりする方法も、解決策の一つになるだろう。このような multiliteracies や digital literacies の要素を取り入れた活動は、SNS 上の実際のコミュニケーションの形態により近いとも言える。また、投稿回数を増やすことは、学習コミュニティ作りにもつながり、春学期に自主的にコミュニケーションを続ける下地作りになる可能性もある。

本稿で紹介した Edmodo プロジェクトの活動は、初級日本語学習者が取り組めるようにデザインしたものであるが、上に述べたように、まだ課題は多い。今後は、ここで考察した課題と改善策を元に、初級学習者の自発的なインターアクションを促すことができる活動デザインを考え、改良を重ねていく予定である。

<参考文献>

- Angelova, M. & Zhao, Y. (2016) Using an online collaborative project between American and Chinese students to develop ESL teaching skills, cross-cultural awareness and language skills. *Computer Assisted Language Learning*, 29(1): 167-185.
- Blattner, G., & Lomicka, L. (2012) Facebook-ing and the social generation: A new era of language learning. *Alsic*, 15(1), Accessed 10 December 2017. <http://journals.openedition.org/alsic/2413>
- Chen, J.C.C & Brown, K.L. (2012) The effects of authentic audience on English as a second language (ESL) writers: a task-based, computer-mediated approach. *Computer Assisted Language Learning*, 25(5): 435-454.
- Fukui, N. & Kawaguchi, S. (2015) ソーシャルネットワーキング Bebo を使った日本語学習環境のデザインと協働学習促進の試み. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 12 (1): 115-134.
- Inaba, M. (2011) *L2 literacy practices of learners of Japanese outside the classroom*. Unpublished PhD dissertation, Monash University, Melbourne.
- Kukulka-Hulme, A., & Shield, L. (2008) An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20 (03): 271-289.
- Levy, M. (2009) Technologies in use for second language learning. *Modern Language Journal* 93(1): 769-782.
- Murofushi, M. & Pasfield-Neofitou, S.E. (2014) Normalizing social networking in a beginners' Japanese course. *The Language Learning journal*, 42(1): 67-84.
- Pinkman, K. (2005). Using blogs in the foreign classroom: Encouraging learner independence. *JALT CALL Journal*, 1(1): 12-24.
- Ushioda, E. (2000) Tandem language learning via e-mail: from motivation to autonomy. *ReCALL*, 12(02): 121-128.
- Walker, M. (2013) Feedback and feedforward: student responses and their implications. In: Merry, Stephen; Price, Margaret; Carless, David and Taras, Maddalena (eds.) *Reconceptualising Feedback in Higher Education: Developing Dialogue with Students*. Abingdon: Routledge, pp. 103-112.
- トムソン木下千尋 (2007). 「学習環境をデザインするー学習者コミュニティとしての日本語教師養成コース」『世界の日本語教育』17, pp.169-185, 国際交流基金日本語国際センター

A case study of communicative activities between learners of Japanese at beginner level and Japanese learners of English on SNS

Miho INABA
Cardiff University

Abstract

This paper reports a case study of communicative activities between learners of Japanese on a beginner's course at a university in the UK and Japanese learners of English at a Japanese university using a social networking service (SNS). Drawing on sociocultural perspectives, the communicative activities were arranged with the aim of providing beginner level students with authentic contexts for using Japanese, and learning the language as well as learning about Japan through such communication. In this paper, the activity design to support a beginner student of Japanese is described in terms of topics, links with assignments and linguistic support. Moreover, based on the results of the online survey conducted after all the activities were completed, this paper explores what kind of learning opportunities were available in the communication with the Japanese learners of English as well as what challenges the learners of Japanese experienced. Finally, the implications for supporting and encouraging the beginner students' engagement in the communicative activities on SNS are discussed.

イタリア・ナポリ東洋大学日本語講座における マルチメディア教材開発及びその効果の検証

ジュセッペ・ジョルダーノ、今井 弘美
ナポリ東洋大学

要旨

2015 年、ナポリ東洋大学の語学講座は、イタリア文部科学省の助成を受け、3 年間に渡るマルチメディア教材開発プロジェクトを開始した。日本語講座では、オープンソースの学習管理システム Moodle を有効活用し e-learning 教材の構築を行った。特に教材作成ソフト Hot Potatoes を利用した練習問題を豊富に用意し提供した。Hot Potatoes と Moodle の相性は良く、大量のデータを自動的に収集できる「ルーブリック」の作成を可能にし、学生個々の全ての活動記録もデータベースに保存された。これにより、オンラインコースでの学習活動状況と期末筆記試験結果の比較分析が可能になった。コース終了時には、どのような点に満足したか、また、どのような点を改善したら良いかなどを知るためのアンケート調査を実施した。アンケートで得られた結果は、今後の考察への有用なヒントとなる。

【キーワード】 e ラーニング、マルチメディア教材、ムードル、日本語
Keywords: e-learning, multimedia teaching materials, Moodle, Japanese

1 はじめに

今日、インタラクティブなマルチメディア教材は外国語教育の分野に広く普及しているが、イタリアにおいては情報通信技術に対して積極的な姿勢を示す教師がまだ少ないと考えられている。その理由として次の二つが挙げられる。一つは、こうしたテクノロジーの使用方法がわかりやすくなってきたものの、使いこなせない教師がまだ多いことである。もう一つは、教科書の付属 CD のようなものを除き、学習者がマルチメディア教材の利用に消極的な側面を見せるからである。言うまでもないが、問題はツールそのものにあるのではなく、その使い方にあるのである。

Balboni (Caon & Serragiotto 2012: 46) は「技術は、利用者が正しい使い方を理解していれば、外国語教育に適しているものだ。(中略) 今日、インタラクティブなマルチメディア教材は数え切れないほどある。各レベルに応じた目的別の活動ができるものも多い。(中略) こうした技術は、集団学習においても個人学習においても積極的に活用することができる」と述べている。また、それと同時に、情報通信技術導入の際に重要なポイントとなるのは教師の責任感だとも主張している。なぜならば、この技術を自律的かつ積極的に利用できるように指導するのは教師の務めだからである。

学習者の自律学習を目的とした場合、ツールやリソースの提供だけではその目的の達成は期待できない。効果的な学びを実現するためには、学習者に対する教師側の継続的な支援が不可欠だと考える。本稿では、本学学生への学習支援を目指したマルチメディア教材開発の実践報告およびその効果検証を行うものとする。

2 背景

2014 年、イタリア文部科学省の通達を受け、本学はマルチメディア教材開発を含む教育推進事業のための助成金交付申請を行った。申請は採用され、2015 年からプロジェクトが開始された。これは 3 年間に渡るもので、1 年ごとに活動成果が調査され、その結果をもとに助成の継続が決定する。マルチメディア教材開発にあたっては、文部科学省の教材内容に関する説明は非常に概略的で、各講座担当者の自由な解釈で開発が進められた。

日本語講座では、オープンソースの学習管理システムである Moodle を用いて、学生たちが実際の教室で学んだことをより強固で確実なものにするために、豊富な課題を用意した。本稿では主としてプロジェクト 1 年目となる 2015-2016 年度コースについて報告する。

3 オンライン日本語コースの概要

オンラインコースのために作成された教材は、実際の授業で使用されている教科書「Japanese for College Students イタリア語版」（ICU 国際基督教大学）に準拠している。この教科書は全 30 課から構成されており、導入初年度となる 2015-2016 年度 1 年次コースでは第 13 課まで進んだ。

コースへの登録は、本学で日本語を専攻する学生ならば誰でもでき、練習問題、文法解説ビデオ、書き取り練習ビデオ、イタリア人教師に文法の質問等ができるチュートリング・エリア、ネイティブ教師から添削が受けられる作文練習エリアなどがいつでも利用できる。2015-2016 年度 1 年次コースでは 10 月から登録が開始され、6 月のコース終了時には登録者は 406 名であった。¹

コースの中心は、教材作成ソフト Hot Potatoes で作成された自動採点付きの練習問題である。各課の練習問題は「基礎練習」と「総合練習」に分けられている。「基礎練習」は、教科書の「フォーメーション」という項目に沿ったもので、授業で学んだ新しい文型を正確に身に付けさせることが目的である。変形練習、結合練習など、機械的な練習が中心になっている。一方、「総合練習」は、語彙、漢字、文型、読解、聴解の 5 項目に分けられ、文型のさらなる定着を目指すものから、コンテキストを理解し答えるものまで様々なものが用意された。練習問題は授業の進度に合わせ順次アップロードされ、その数は 229 に上った。

4 オンラインコースの利用と学習成績の関係

上述のようにコースの中心は教科書に準拠した練習問題である。ここでは練習問題の遂行状況と試験得点の関係を調査する。また、オンラインコース導入前と導入後の試験結果を比較し、どのような変化があったかを分析する。

4.1 期末筆記試験の概要

本学の期末筆記試験は年3回（夏期・秋期・冬期）行われる。多くの学生が夏期試験を受験するが、夏に受験しなかった学生、または、受験したが不合格になった学生が、次の秋期試験、あるいは、冬期試験を受験する。そして、筆記試験に合格した学生は口頭試験へと進み、最終評価が得られる。

4.2 練習問題遂行状況と期末筆記試験得点の関係

2015-2016年度1年次コース登録者406名中、筆記試験を受験した257名の練習問題遂行状況と試験得点の関係を調査した。²

図1は夏期・秋期・冬期を総合した年間のデータに基づいて作成されたものである。横軸は筆記試験の得点を表す。30点満点で18点以上が合格となる。縦軸は一人当たりの練習問題遂行数を表す。17点と3点、2点、0点の該当者はいなかったため、その部分は空白になっている。1点の学生は1名いたが、2点、0点の該当者がいなかったために、図には現れていない。30点のところが大きく落ちているのは、該当学生がオンラインコースをほとんど利用していなかったためである。図の折れ線を見ると、不規則な波形ではあるが、全体的に右肩上がりになっているのがわかる。これは試験で高得点を取る学生ほどオンラインコースをよく利用しているということである。

図2は得点層別に練習問題遂行状況を示したもので、左の数値は229題中の一人当たりの練習問題遂行数、右は未遂行の数を表す。この図からも高得点者と不合格者とでは練習問題への取り組みに大きな差があることがわかる。

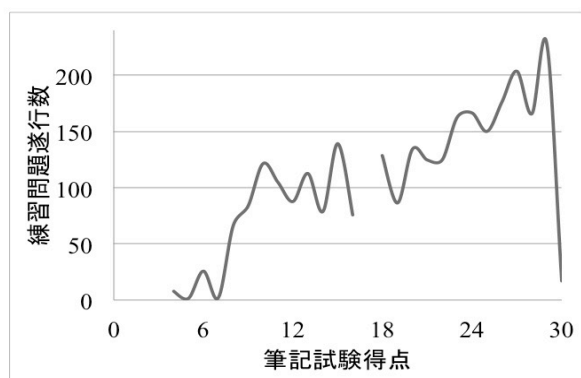


図1 練習問題遂行数と筆記試験得点の関係
(2015-2016年度)

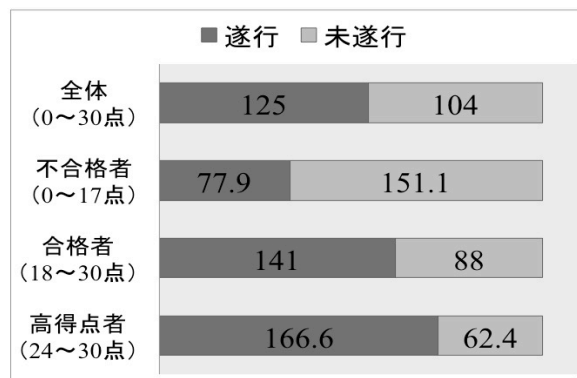


図2 筆記試験得点層別 練習問題遂行状況
(2015-2016年度)

4.3 オンラインコース導入前と導入後の試験結果の比較

図3は、以下を調査対象とし、夏期、秋期、冬期を総合した年間の試験結果を示したものである。

- ・導入前：2014-2015年度 1年次コース 349名
- ・導入後：2015-2016年度 1年次コース 257名（コース登録者406名中）

合格率は導入前が52.4%、導入後が74.7%となった。オンラインコース未登録者を含めても63.5%あり、コース受講者が合格率を大きく引き上げているのがわかる。また、両年度を比較すると、導入後、13点以下の低得点層の学生が大幅に減少している。そして、26点～30点獲得者の割合が5%から11%へ、22点～25点獲得者の割合が15%から27%と、高得点者の割合が2倍ほどに増えている。なお、得点階層に「不明」という項目がある。これは得点を確認できなかった不合格者を表す。

図4は、以下を対象とした3年間の比較である。ただし、調査時点で2016-2017年度は夏期試験しか行われていなかったため、これは夏期試験のみの比較とする。

- ・導入前：2014-2015年度 1年次コース 282名
- ・導入後：2015-2016年度 1年次コース 205名（コース登録者406名中）
2016-2017年度 1年次コース 201名（コース登録者417名中）

ここでも導入前40.4%だった合格率が、導入後の2015-2016年度は57.0%、2016-2017年度は59.7%まで上昇している。オンラインコース未登録者を含めても、合格率は5割を超えている。また、図3同様に13点以下の学生が大きく減少し、高得点者の割合が増大していることがわかる。

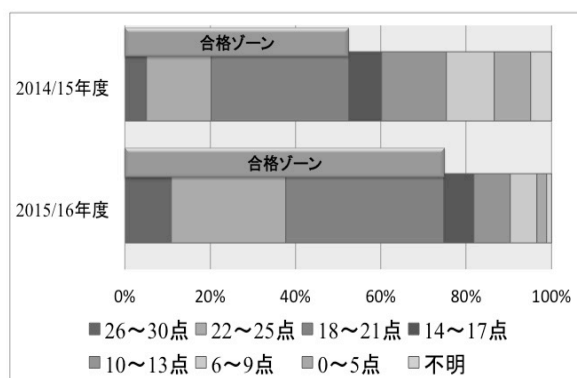


図3 筆記試験得点の比較
(2014-2015年度、2015-2016年度)

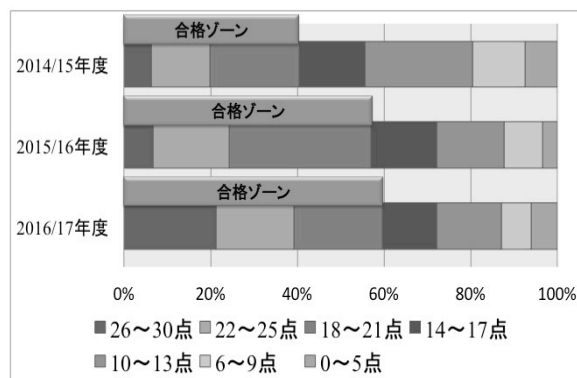


図4 筆記試験得点の比較
(2014-2015年度、2015-2016年度、2016-2017年度)

5 アンケート調査の実施とその結果

2015-2016年度コース終了時にオンライン上で任意のアンケート調査を実施したところ、73名から回答が得られた。アンケートの質問項目は、教室での授業に関するものから、シ

システム利用状況やオンラインコースの教材内容に関するものまで計 18 あった。その中からいくつかを取り上げて報告する。

まず、73 名中 31 名 (42.5%) が自宅外通学生だった。また、オンラインコースにアクセスするのにどのデバイスを使っていたかという質問（複数回答可）に対しては、個人のパソコンが 70 名 (95.9%) だったが、次いでスマートフォンが 39 名 (53.4%) と、その多さを示していた。自宅外通学生の大半は、授業がないとき実家に帰る。今日、私たちはタブレットやスマートフォンで一日中ネットに繋がっており、学習においても時間や場所を問わずに利用できるようになった。本学の学生も下宿先で、実家で、また、移動中にも、「いつでも、どこでも」のスタンスでオンラインコースを利用していたことが、調査結果から推測できる。実際、アンケートの自由回答欄に「電車やバスの中で、スマートフォンで練習できるのは非常に便利で役に立つ」と強調して述べている学生がいた。

次に、フォーラム機能を活用したチュートリング・エリアに対する学生たちの評価である。イタリア人教師に文法の質問等ができるチュートリング・エリアとネイティブ教師から添削が受けられる作文練習エリアについて「役に立った」という肯定的な回答をしている学生は前者が 71 名 (97.3%)、後者が 70 名 (95.9%) だった。閲覧回数を見ても、それぞれ 3,149 回、5,663 回と学生たちの関心の高さが窺える。しかし、投稿記録を見ると、そのエリアはあまり使われていなかったという矛盾が現れる。前者への投稿者数は 14 名、投稿件数は 22 件、後者への投稿者数は 31 名、投稿件数は 136 件であった。³ では何故、投稿が少なかったのだろうか。これについては、チュートリング・エリアに投稿されたものが誰でも読めるという設定に原因があるのではないかという仮説を立てた。自分の日本語にあまり自信のない学生、あるいは、他者からの指摘や批判を恐れる学生などが、このエリアを利用するのをやめてしまったのではないかと考えられる。これについては今後さらに考察していく必要があるだろう。なお、チュートリング・エリアへの投稿の有無と筆記試験結果との相関関係は認められなかった。

最後に、練習問題全般については 72 名 (98.6%) が「大変役に立った」「役に立った」と回答しており、練習問題の難易度についても 67 名 (91.8%) が「適切であった」と答えている。コースへの総合的な評価も 65 名 (89.0%) が「大変役に立った」「役に立った」と答えており、調査結果を見る限りでは、オンライン日本語コースは学生たちに高く評価されたと言える。

6 終わりに

本稿では、Moodle を活用し様々な練習課題を提供した本学のオンラインコースを紹介し、その効果を検証するために、練習問題遂行状況と期末筆記試験得点との関係を調査した。その結果、全体傾向として練習問題を多くこなしている学生ほど試験の得点が高いことが確認できた。また、オンラインコース導入前と導入後の試験結果を比較し、その違い

も調べた。その結果、低得点層の減少、高得点層の増加が見られ、合格率が大幅に上昇していることから、教材としての有効性も確認できた。

アンケート調査の結果からは、モバイル機器が学生たちの学習機会を広げていることがわかった。その他、オンラインコース全般に対する学生の評価が高いこともわかった。

しかしながら、コース登録はしたものの、あまり利用していない学生もいた。今後は、学生たちの学習習慣も考慮しつつ、さらに使いやすく、個々の学生の学習意欲を引き出せる有益な支援ができるように、内容を改善していかなければならないと考える。

注.

¹ オンラインコースへの登録を推奨しているが、未登録のままの学生もいる。未登録者全体の数は把握されていない。

² オンラインコース登録者で筆記試験を受験したのは257名であったが、そのうち不合格者3名分の得点が確認できなかった。そのため、図1は3名を除いた254名のデータをもとに作成された。一方、図2にはこの3名も含まれている。

³ 教師のコメントに対する返信投稿および練習問題設定ミスを伝える投稿は、投稿件数に含まれていない。

<参考文献>

Balboni, P. E. (2012) *Le sfide di Babele - Insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: UTET Università.

Banzato, M. and Midoro, V. (2006) *Lezioni di Tecnologie Didattiche*. Ed. Menabò.

Burd, B. and Buchanan, L. (2004) Teaching the Teachers: Teaching and Learning Online. *Reference Services Review* 32 (4): 404-412.

Caon, F. and Serragiotto, G. (ed.) (2012) *Tecnologie e didattica delle lingue - Teorie risorse sperimentazioni*. Novara: UTET Università.

Clark, R. and Mayer, R. (2003) *E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*. San Francisco: Pfeiffer.

Elbaum, B., McIntyre, C. and Smith, A. (2002) *Essential Elements: Prepare, Design, and Teach Your Online Course*. Madison: Atwood Publishing.

Farinelli, F. (2010) Competenze e opinioni degli insegnanti sull'introduzione delle TIC nella scuola italiana. *Programma Education FGA Working Paper* 29 (3): 3-27.

Maglioni, M. and Biscaro, F. (2014) *La classe capovolta. Innovare la didattica con il flipped classroom*. Trento: Centro Studi Erickson.

池本有里・山本耕司 (2012) 「Ruby 入門教育における Moodle 利用の効果」, 『四国大学紀要』 37.

寺嶋秀美 (2010) 「教育支援ツールとしての Moodle の使用について：システム構築と使用結果」, 『文化情報学：駿河台大学文化情報学部紀要』 17-2.

Development of multimedia educational material and analysis of the results got during the course of Japanese language at University of Naples "L'Orientale"

Giuseppe GIORDANO, Hiromi IMAI
University of Naples "L'Orientale"

Abstract

In 2015 the University of Naples "L'Orientale" obtained funding from the Ministry of Education for the start of a three year project, to create multimedia linguistic educational tools. The Chair of Japanese prepared digital e-learning material, using the open source Moodle platform. In particular, they presented exercises created with Hot Potatoes software, which fits in with Moodle very well, since, through the function 'rubric', it allows to gather on automatic a great deal of information on the students' activities. In that way it was possible to analyze those data, comparing them with the results of midterm written exams. Moreover, at the end of the course, the students were asked to fill in a questionnaire, in order to highlight the strengths and weaknesses of this experience. All that aimed to provide food for future development.

Creation of Pedagogical Material for Japanese Language Teaching Focusing on Intercultural Understanding

TSUDA, Kaori and BRIDE, Jérémie
University of Tsukuba

Abstract

In this paper, we detail our experience developing pedagogical material for Japanese language teaching, which aims to encourage intercultural competences. Learners are constantly reforming their identity through learning a foreign language, encountering diversity. We hoped to provide them, through this material, with opportunities to reflect on their ability to face such differences. To achieve this goal, we had a chance to collaborate with a karate instructor who has been teaching in France for 40 years. Positioning himself as a mediator between students, his experience was rich and instructive, and inspired us to make his story into a pedagogical resource. We adopted “the case learning” proposed by Kondoh et al. (2015) who adjusted “the case method” of the Harvard Business School for JFL learning and teaching.

While creating the own pedagogical material, the authors were led to consider the numerous aspects of learning, which will be shared in this paper, in the hopes of assisting teachers designing learning processes for their own use.

Keywords: Japanese as a foreign language (JFL) learning and teaching, intercultural competences, mediation, case learning, karate

【キーワード】 外国語としての日本語学習／教育、異文化間能力、仲介、ケース学習、空手

1 Introduction

This paper is a report of our experiences creating a resource for Japanese language learners. By sharing its concepts, particularities and the creation process, we hope to inspire Japanese language teachers to develop their own pedagogical practices.

2 Pedagogical material “空手道 文化をつなぐ道 (Karate-do : crossroad of cultures)”

First we introduce the origin of the project, an overview of the material, and then we focus on the final part of the material which treats the question of intercultural understanding and mediation.

2.1 The origin of the project

This is the collaborative work of the authors from different research domains¹. Kaori Tsuda works in a field of Japanese language learning and teaching in Paris and Jérémie Bride has been studying the question of the intercultural understanding and mediation. For his PhD thesis he has analysed how karate masters in France adapt the philosophy of karate-do to their own practice. Both interested

in intercultural competence and its learning process, decided to work together, blending ideas from different standpoints to create a pedagogical material for Japanese language learners in France. The theme chosen was karate, Jérémie Bride's area of specialisation, with a pedagogy that allowed students to acquire both linguistic and intercultural competences.

2.2 Teaching objectives and concepts

Below are the teaching objectives of the pedagogical material:

The learners:

1. Develop Japanese skills through the study and the reflection on socio-cultural themes, stimulating their intelligence, mind and body.
2. Discover their own culture and the cultures/diversity of others.
3. Reflect on intercultural approaches to live with people who have different ideas.
4. Cultivate an open-minded attitude to learn from/with others.
5. Apply their learning to their individual context.

The key concept was the otherness. Throughout the course, we would like learners to experience the discovery of new ideas, dialogue with the other learners (peers) and reflect on their differences. Here the otherness refers not only to the new culture which is the karate, personalities described in the material, but also the peers with whom learners work, and even themselves as they evolve through learning process.

Some of these 5 objectives indicated above may seem too abstract and complex to achieve in class with time and space constrictions. However, here we observe the philosophy that “the acquisition of intercultural competence is never complete and perfect, but to be a successful intercultural speaker and mediator does not require complete and perfect competence” (Byram et al. 2002, 11). We focus rather on initiating learning which can be enriched continuously by learners. For this purpose, the proposals in the material should be intellectually stimulating enough to support autonomy in learning. The authenticity of the material, guiding information such as references or questions that require application of acquired skills to the real world, seemed indispensable.

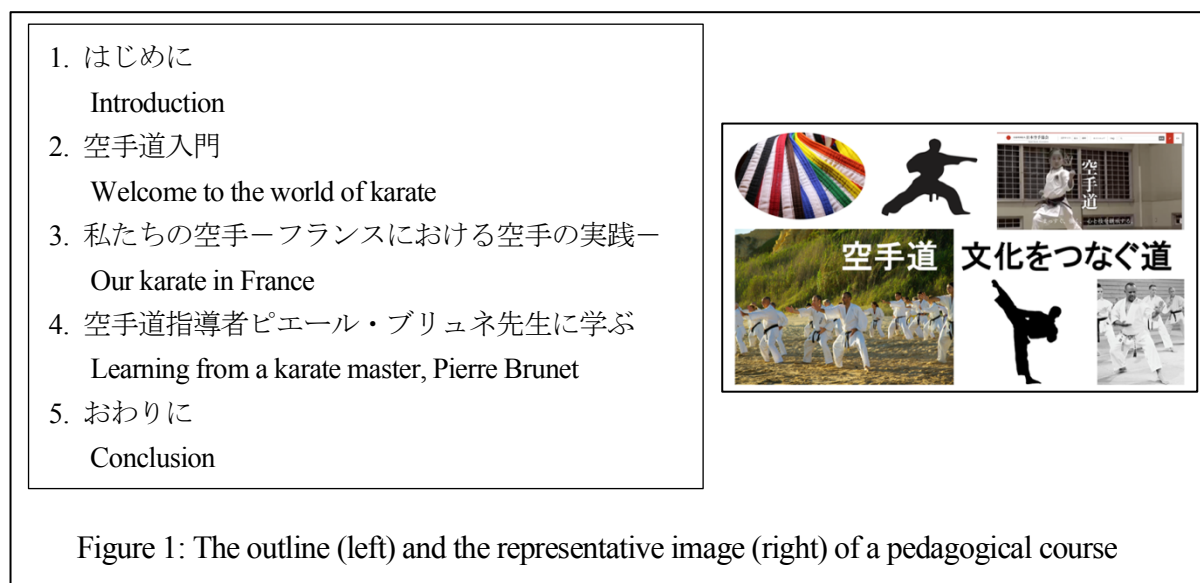
2.3 Contents and activities

The outline of the material with the image of the title page are shown in figure 1.

We started the project from the fourth part “空手道指導者ピエール・ブリュネ先生に学ぶ (Learning from a karate master, Pierre Brunet)” which treats intercultural issues. After making a text from the interview recording which Jérémie had conducted for his thesis, it was put into an activity model called “the case learning” (Kondoh et al. 2015). Detailed presentation and discussion about this topic will be in the next section (2.4).

An introduction to general knowledge about the karate prior to presenting learners with the karate master's story, seemed necessary in order to make the resource accessible to anyone interested in karate, without regards to previous background in the subject². Two parts entitled respectively “空手道入門 (Welcome to the world of karate)” (Part 2) and “私たちの空手—フランスでの空手の実践— (Our karate in France)” (Part 3), precede thus the case learning part. While the former

introduces the history, practices (including a physical experience such as demonstration and exercises), the latter focuses on the practice of karate in France. The focus is on local realities, close to the learners. Only presenting karate in Japan seemed to paint an incomplete picture, since the practice of karate in France, as a branch of the martial arts, is widely known and spread. Learners are in this way encouraged to observe the interaction between two different cultures, and appreciate it as a part of their learning. It also provides solid preparation for the following part which treats approaching different beliefs and intercultural matters.



2.4 Focus on the Part 4 – working on the intercultural understanding and mediation

The learning objectives of the section are set as follows:

The learners can:

- understand a text which describes the context, different ideas causing conflict between them, and a possible solution, helping him- or herself, if necessary, with a translation and by exchanging understanding with peers.
- imagine themselves in the situation and formulate their reactions.
- share with peers their ideas and appreciate diversity of thought.
- analyse new ideas and compare them.

To achieve these goals, we used a model called “the case learning” which allows us to design a series of activities.

2.4.1 A model: “the case learning”

It is proposed by Kondoh and Kim (2015) who had been inspired by “the case method” of Harvard Business School, and had adjusted for JFL (Japanese as a foreign language) learning and teaching. The case learning is defined by Kondoh (2015) as follows:

“The learners are guided to work collaboratively to understand and discuss a conflictual case (especially in a professional context) based on real story. They identify and analyse problems to find out a possible solution, through the course of which they place themselves in the professional circumstance described in the text. They are invited in the end to reflect on what each of them learned through the experience.” (Kondoh 2015:6, translated by the authors)

This model is ideal to work on the intercultural competences, since it leads learners to seek out possible solutions through cooperative work with peers. The learners can tackle the problem issued from differences, not only by reading a story but also by participating in the activities.

For the case which will serve as the topic of discussion for our material, Jérémie Bride’s interviews were used. These provided a collection of episodes describing beliefs in conflictual states. While Kondoh et al. designed the case learning to train skills necessary for business, it seemed that the activity frame was wholly valid to use for our project.

Here is the flow of activities:

1. Understand the learning objectives
2. Read general information about the karate master described in the case text
3. Read the case describing a problem he faced as a teacher and/or mediator
4. Imagine actions a learner would take if he/she were in the place of the master
5. Read a text describing a solution the master has found
6. Discuss all the actions proposed in the course by comparing them with each other

Each step will first be carried out individually, followed by a group exchange. Learners are invited to share their work with peers and reflect on what they have understood or misunderstood to complement each other’s understanding. It will also provide an opportunity to encounter different ideas, and appreciate diversity of thought. The instructions will also encourage learners to discuss what they felt through the readings, what the story evokes on his/her minds and what interests them in particular. We hope that this will help reveal the personalities of each participant and induce a meaningful exchange to form relationships between them.

In order to better understand the given situation, a role playing exercise will be proposed. Experiencing it in the “shoes of someone else” will be a rich learning opportunity, as it will lead learners to work with peers, appealing to the whole body.

2.4.2 The case elaboration

The case was composed from a long interview conducted by Jérémie Bride. Here is the roadmap which was followed:

1. Understand a general stance of the interviewee and identify conflictual situations between two opposing ideas and parties
2. Choose an episode suitable for the material
3. Compose a case text (French) in a patch-worked way and translate and/or adjust it in Japanese
4. Ask verification of the text (French) to the interviewee.

These steps follow globally the case writing method already defined, but we had our particular problems. We would like here to report these points we had tackled on.

The first point of reflection was the choice of episode to use for the case. As Jérémie Bride had conducted the interviews with eight masters, criteria were set to concentrate on a target:

- The interviewee accepts working with us (e.g. reviewing the case text, accepting further interview or visiting the class etc.).
- The conflict represents a general situation, not a specific instance, and hopefully the conflictual situation applies to other contexts.
- The action the master has taken facing to the problem shows his intercultural competences.
- The episode is simply fun, getting sympathy, leaving a strong impression.

We selected thus an instructor and one of his episodes mediating karate requirements and expectations of the young novices.

After having selected the story, we started working to make it into a case. Here is the final text in Japanese:

空手の捉え方について、2つの異なる視点が指摘されることがあります。一つは哲学的思想に基づき、他者との勝敗を追求せず自らを高めることを目的とする伝統的な見方、もう一つは、空手を競技（スポーツ）として見る新しい捉え方です。

私自身は空手道を、人間としての肉体的・精神的な完成に向かう道であると考えています。空手を教育の方法とも考えており、教育者として、若い人々のあらゆる意味での成長に寄り添いたいと願っています。

初めて空手を習う中学生に教える場合、彼らが空手について幅広いイメージを持っていることに気づきます。遊びのイメージから伝統的なものまで、実にさまざまです。またしばしば、空手は柔道やボクシングと同じ類のものとしてカテゴライズされています。そして必然的に、生徒は空手に組手や試合のイメージを持つようです。こういう生徒は多くの場合、組手や試合の練習を期待して道場にやってきます。そして組手や試合に必要な基本や型の習得に時間がかかることを知ると、がっかりしてしまいます。

The conflict itself is summarised in the last two or three lines, however certain information from other parts of the text is required for it to be fully understood. For example, the discouragement of the young novices facing the basic solo training can not fully be explained unless the circumstances are clear. There is also significance in the fact that the master does not position himself on any one vision of karate. He has formulated his own vision of karate through his extensive experience and his critical eye. This is precisely the reason why it was deemed important to describe his career prior to the case text as showed in figure 2.

ピエール・ブリュネ氏について

- 1955年生まれ、コンゴ出身。フランス人の父、コンゴ人の母を持つ。
- 7歳のとき、首都ブラザヴィルで空手に出会う。柔道、空手の体験を経て、松濤館流の道場に入門、アルフォンス・イマング氏に指導を受ける。
- 1976年にコンゴを離れ、フランス・ブザンソンへ。大学の空手部でフィリップ・ルコント氏に指導を受ける。以来、優れた指導者、道友に恵まれ、45年以上空手を続けている。空手道指導者国家資格保持者。現在六段。コンゴ空手ナショナルチームの指導者としても活躍。




Figure 2. Preliminary text for the case

A detached text describing consequences – the master’s action to mediate the difference and his reasons – will be distributed after learners have discussed the conflict and offered possible manners of mediation. The text is as follows:

空手に試合のイメージを持っている生徒に対しては、私は生徒に「対戦」をさせてみることにしています。これは正式な空手の練習方法を指すものではありません。少しのルールと判定の基準を伝えて、入門したばかりの生徒たちがある程度自由に勝負をしてみるというものです。この意味で、私は「対戦」と競技などで行われる本当の試合としての「組手」とを明確に区別しています。

このようにするのは、第一には、試合を先延ばしにして生徒に退屈させてしまうべきではないと考えているからです。若く小さな生徒たちも彼らなりに空手についての考えを形作っています。それを否定することはできません。

「対戦」を行うのは、生徒に空手の基本的な要素を学んでもらうためでもあります。例えば試合前、試合後に相手に対して行う礼などです。生徒の成長を手助けしてくれる師範に対する敬意についても必ず説明します。そして、本当の勝負をうまく進めるために基本や型が必要であることに生徒が自ら気づくことも、期待しています。

このように、私の生徒たちには空手家としての小さな体験をしてもらい、彼らを空手道の入り口に導くようにしています。できるだけ彼らの多くが、奥深い空手道の道に進んでくることを常に願っています。

Careful attention was paid to report not only the actions he takes, but also the reasoning behind those actions, which prove his high intercultural competences. He possesses an open and fair attitude toward differences and skills of mediating them. This text is not meant to be presented as the only solution to the conflict, as an example of a considerate choice.

Through the text, the aim was to faithfully transmit not only the ideas of the master, but also his use of words. The identity of the master which will be revealed through his words was needed to be shown, unlike in certain business cases which disguise elements in order to maintain anonymity. So what we did was to pick up key words and to incorporate them in a flow of the text. It was just like a patch work of text. The same method applied to the translation of the text from French to Japanese,

with key words being preserved, while the composition of the text remained relatively flexible to ensure a smooth and pleasant reading.

Only when there was a doubt of bias in the interpretation, the phrase was nuanced. For example:

“Je sais que là je suis en train de [...] apporter le karaté vers des populations qui sont éloignées de la pratique. Et je me retrouve devant cinquante gamins, d’école primaire, les positions pour eux ce n’est pas l’idée qu’ils ont du karaté au départ. Leur dire chez nous il existe des positions, des déplacements, d’abord, avant d’arriver au combat, c’est beaucoup plus difficile d’intégrer ça, quand ils ont des éléments de comparaison immédiats, parce qu’ils sortent, du coup, du karaté ils vont découvrir aussi la boxe, donc nous on essaie d’apporter la partie la plus dynamique et la plus ludique possible, pour qu’ils voient la différence qu’il y a chez nous, donc entre nous et la boxe, [...] il ne faut pas que l’enfant soit frustré par le fait qu’il s’aperçoive que le combat est loin, éloigné alors que pour nous, le karaté c’est le combat. Et pour tout le monde, le karaté c’est le combat.” (754-63)

It is clear that the last part of the extract is not intended to stigmatize a group of people, nor himself, but simply describes the widely spread view of karate.

3 Conclusion

This was a small project carried out in collaboration with karate specialists, built on the belief that a language class should not limit itself only to acquire linguistic knowledge and skills, but extend to the discussion of intercultural issue, which seemed a good and timely topic, especially in this world of mobility.

The project was made possible as we were fortunate to have a master, who himself is an educator accompanying learners, willing to collaborate with us. We greatly enjoyed the exchanges from different viewpoints, and can conclude that our work itself was as intercultural piece.

The material is now ready for a class test³. We hope to report the experience at another occasion.

Notes

¹ This work owes largely Yuko Fujimitsu (Japanese language advisor at Maison de la culture du Japon à Paris, the Japan Foundation) for her ideas which she shared generously with us. Discussions with all the contributors to the Professional learning program for educators and users of Japanese language in Europe 2016, organized by MCJP and Centre Européen d’Études Japonaises d’Alsace and support from Mihoko Kobayashi (The Japan Foundation) made it possible that we realize the project. A great support of Matsuko and Keiko Sano for our work in English was indispensable. We express here our best gratitude to all of them.

² The question of the accessibility, which we do not discuss here in detail, applied also to the language level: we made the material bilingual Japanese and French, which will allow the learners to use the material according to their linguistic competences in Japanese.

³ The authors have a chance in January 2018 to realize a workshop related to the material.

References

- Bride, J. (2015) *Le karaté, patrimoine vivant immatériel - Médiation interculturelle des pratiques japonaises/françaises*. PhD thesis, Université de Franche-Comté, Besançon.
 Bride, J. (2016) An approach to a cultural constant as seen in the ‘Tensho’ karate kata. In

- Fragmentation and Divergence. *Interfaculty* 7: 173-183.
- Bride, J. (2016) Question identitaire et construction de soi chez les grands maîtres de karaté français et japonais. Paper presented at 9th Forum of the Euro-Japan Academic Networking for Humanities Project: "Identity" (Besançon).
- Brander, P. et al. (1995) *Tous égaux, tous différents - Kit pédagogique : Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes*. Direction générale des Droits de l'Homme, COE.
- Byram, M. et al. (2002) *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants : Langues vivantes*. Division des politiques linguistiques, COE.
- Leenders, M-R. et al. (2017) *Writing cases*. Leenders and Associates Inc.
- Scarino, A. et al. (2009) *Teaching and learning languages: a guide*. Department of Education, Employment and Workplace Relations, Australian Government.
- UNESCO (2013) *Intercultural competences: conceptual and operational framework*. UNESCO.
- ケーシー久美・山口希 (2017) 「ビジネスコミュニケーションのための日本語」AJALT/Japan Foundation/BATJ 2017 年春の研修会口頭発表 (ロンドン) .
- 近藤彩・金孝卿 (2010) 「ケース活動における学びの実態ービジネス上のコンフリクトの教材化に向けてー」, 『日本言語文化研究会論集』第 6 号, pp.15-31, 政策研究大学院大学.
- 近藤彩 (編著)・金孝卿・池田玲子 (2015) 『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習 職場のダイバーシティで学び合う 解説編』ココ出版.
- 渡部淳 (2001) 『教育における演劇的知ー21 世紀型の授業像と教師の役割』柏書房.
- 渡部淳 (2017) 「ドラマ教育の可能性」, 『日本語学』第 36 巻, 第 3 号, pp.52-62, 明治書院.

異文化理解を目指す日本語教育のリソース作成の試み

津田 香織 (PhD student at University of Tsukuba)

ジェレミー・ブリッド (Assistant professor at University of Tsukuba)

要旨

本稿では、異文化間能力の育成を目指す日本語学習教材の作成過程を報告する。外国語として日本語を学びながら、多様性に出合い自身のアイデンティティを絶えず変容させている学習者に対して、日本語教育の枠組みにおいて異文化間能力を考える機会を提供することが教材の目的である。

筆者らは、フランスで空手道指導者として 40 年以上活躍を続ける人物と協力し、空手道の理念と空手を習う者との仲介者として自らを位置付ける協力者の豊かな経験を、教材化した。この際の学習デザインに、近藤他 (2015) の提案する「ケース学習」を活用した。「ケース学習」は、ハーバード・ビジネス・スクールで開発された「ケースメソッド」を日本語教育に応用したものである。

教材を作る過程で、筆者らは学びのさまざまな側面に考えをめぐらし、自問や内省を繰り返した。それらを本稿にまとめ、他の日本語教師が学習をデザインする際に活用できる観点を提供したい。

第二言語学習者の創造性の探究

—上級日本語学習者のストーリー・ライティングから考える—

嶋津 百代
関西大学

要旨

本研究は、過去の経験が語られるナラティブ形式のライティングに、第二言語学習者の創造性を見出す試みである。日本の大学の上級作文クラスの日本語学習者が「嘘みたいな本当の話」という題目で書いたストーリー52編を分析資料とした。本研究では、1) 学習者のストーリーにはどのような特徴が見られるか、2) 学習者のストーリーにおいて、創造性がどのような形で表れ、どのような役割を担っているかを考察した。学習者のストーリー・ライティングに顕著であったのは、書き手本人を含めた登場人物の声の直接引用や同一語彙の繰り返しを多用する点であった。また、ナラティブの終結部にストーリーのオチが述べられており、読み手への働きかけや関わりを示しているオチのあり方が、学習者の創造性と関連していることが考えられる。

【キーワード】 創造性、ストーリー・ライティング、ナラティブ、評価装置

Keywords: Creativity, Story-writing, Narrative, Evaluative device

1 はじめに：学習者が潜在的に有する創造性

外国語教育の現場では、学習者は言語そのものを習得し、正確に適切に言語形式を使用できることが重要視されてきたが (Cook, 2000)、昨今、言語の枠を超え、時代に則した学習者が必要とする能力を導き出す教育の必要性が主張されるようになった。嶋津 (2016) では、そのような能力の一つとして「創造性」を取り上げ、日本語学習者が作成した会話例を通して、コミュニケーションと創造性との関連を考察した。会話において親しさを優先させ、相手との親しい関係性の構築を追求するコミュニケーションスタイルや、自己表現として創造性を働かせるコミュニケーションスタイルなど、現代の大学生である日本語学習者が考えるコミュニケーションは、超文化的でユニバーサルな側面を持っていることが明らかになった。

本研究は、嶋津 (2016) に引き続き、学習者が潜在的に有する創造性に関してさらに考察を深めるために、過去の経験が語られるナラティブ形式のライティングを対象にした。ナラティブは創造性が最も観察されるライティングのジャンルの一つだと考えるが、これについては後述する。創造性に関する先行研究の知見を基に、日本語教育において学習者の創造性をどう扱うべきかを念頭に置きながら、1) 学習者のストーリーにはどのような特徴が見られるか、2) 学習者のストーリーにおいて、創造性がどのような形で表れ、どのような役割を担っているかを考察する。

2 学習者の創造性にアプローチした先行研究

従来の第二言語教育研究は、学習者の創造性に着目することがほとんどなかった。2000年代に入ってようやく、「言語遊び」(Cook, 2000)の観点をはじめとして、言語的な創造性と第二言語学習に関する研究が現れた(Carter, 2004)。特に上級レベルになれば、学習者が利用可能な第二言語リソースをより創造的に用いていることが指摘されており(嶋津, 2016)、そのようなリソースの創造的な使用は言語習得の指標ともなりえる。

本研究では、ライティングにおける「創造性」を、小説や詩などの創作作品に見られる独創的な才能や能力を指すのではなく、「日常的に行われる私たちの言語実践の一側面として観察される事象」(嶋津, 2016)として捉える。また、そのような事象が創造的であるかどうかは、その発信者と受け手双方の判断によって決定されるものであり、相互行為的に存在するものであるとする。

3 研究方法

3.1 学習者のストーリー・ライティング

本研究が分析対象とした学習者のストーリー52編¹は、2015年と2016年の計4学期に、日本の大学の留学生対象上級作文クラスにおいて「嘘みたいな本当の話」という題目で受講生に執筆を依頼したものである。ライティングのジャンルの中でもナラティブを対象としたのは、ストーリーのトピック次第で、創造性が最も発揮されるジャンルであり、あるいは、そこに創造性を見出すことができるのではないかと考えたからである。

3.2 分析の枠組み：ナラティブ構造とその構成要素

学習者のストーリー・ライティングに創造性を見出すための枠組みとして、ナラティブ構造を用いる。Labov (1972)は、「個人の経験を語るナラティブ」を構成する各要素を、以下の順序で説明している。

概要 (Abstract) : ナラティブの要約

方向付け (Orientation) : 時間、場所、登場人物、状況や活動の説明

行為説明 (Complicating action) : 実際に起こった出来事の詳細

評価 (Evaluation) : 出来事に対する、語り手の考えや感情、態度の表示

結果 (Result or resolution) : 最後に何が起こったかについての説明

終結部 (Coda) : ナラティブの世界から語りが行われている現実への戻り

(Labov, 1972, p.363 参照、筆者訳)

Labov は、これらの構成要素の中で最も重要なものとして、「評価」を挙げている。評価は、ナラティブの内容に対する語り手自身の考えや態度や感情が表現されるもので、ナラティブ全体を通して現れる。評価が存在するかどうかは、過去の経験を語るナラティブを単なる過去の出来事の報告から区別するものとなる。この評価は、様々な言語的・パラ言語的な表現手段である「評価装置 (evaluative device)」を伴って表現されることがある (Labov, 1972)。評価装置として見なされるものには、例えば、声量や口調の変化、イントネーションや語彙の強調、繰り返しや直接引用、歴史的現在形などがある。Polanyi (1985) は、こ

のような評価装置を、語り手が特に強調したい箇所で意図的に用いるストラテジーとして捉えている。評価装置が用いられると、受け手はナラティブのポイントが理解しやすくなり、語り手の話に惹き込まれるという。

本研究では、この評価装置の使用に、学習者の創造性が見出せるのではないかと考え、日本語学習者のストーリー・ライティングを分析した。以下、学習者のストーリーにおいて顕著であった点を紹介する。

4 学習者のストーリー・ライティングの分析と考察

4.1 評価装置の使用

本研究が対象とするのは、口頭で語られたナラティブではなく、筆記で書かれたナラティブであるので、観察できる評価装置は制限される。評価装置の中で、ライティングに使用可能なものに「直接引用」や「繰り返し」がある。

4.1.1 直接引用

先述の評価装置の定義に従えば、直接引用を用いることによって、ナラティブの内容に対する語り手の考えや態度や感情を示すことができ、受け手にナラティブのポイントを伝えることができる。本研究は、日本語学習者と日本語母語話者のストーリー・ライティングを比較して、その共通点や相違点を明らかにすることが目的ではないが²、まず、日本語母語話者である大学生が書いたストーリーの1例を紹介する。ストーリーの登場人物の発話である直接引用は、イタリック体で示してある。

【日本語母語話者のストーリー：直接引用】

約1年前友達と飲食店で食事をしていた時のことです。私は友達と楽しく食事をしていたのですが、友達がお手洗いに行くというので1人で席に座って待っていました。すると、1人の若い男性がこちらに寄って来て、「すみませんが、連絡先を教えてください」と私に向かって言いました。（中略）その時私は「若くて、そこそこイケてるのに彼女いないんですか」と聞いたところ、「韓国を離れてから、ずっといない」と言いました。その時は、その日別れ際に「気に入ったので付き合ってほしい」と言われたのですが、なんせ会って2回目でそんな判断ができるはずもなく「考えさせて下さい」と言い別れました。その後、数日間連絡をとっていたところ突然「次会った時はホテルに行きたい」と礼儀のないことをおっしゃるものですから、返事をせず既読無視をし2週間ほど経ったころでしょうか。ふと彼のチャットアプリのプロフィール欄の写真が赤ちゃんの写真になっているのに気がつきました。（後略）

この日本語母語話者のストーリーには、登場人物の台詞のような直接引用が、評価装置としてだけでなく、ナラティブの「方向付け」や「行為説明」などの構成要素の役割も担っている。直接引用がストーリーを展開させていると言ってもよい。一方、学習者のストーリーには、そのような登場人物間のやり取りは見られない。以下のデータのゴシック体の部分が、書き手である学習者本人の声を表していると思われる直接引用である。

【学習者のストーリー：直接引用-1】

小さい時、私は白い熊のぬいぐるみがありました。毎日私はそのぬいぐるみを持っていました。親はいつも会社で残業して、あまり一緒にいなかったんです。私は毎日その熊と話して、たのしい事とか、悲しい事とか、すべて話しました。ある日、いつものように白熊に話したら、急に返事をもらいました。「大丈夫、気を落とさないようにして、くよくよしないようにしてね！ずっとまもります。」と言いました。本当にビックリしました。**なぜ白熊が話せますか。**ずっと悩みました。もう一回聞いたけど、返事がなかったです。親と話しても信じてくれませんでした。

【学習者のストーリー：直接引用-2】

これは私のおばさんのことだ。おばさんは母の姉でいつも元気で明るい人だった。10年前にとつぜんおばさんが倒れて、気を失ってしまった。（中略）日がたつて、おばさんはどんどん弱くなって来た。最後に医者「救える方法がありません。後の準備をしたほうがいい」といった。家族もおばさんのお葬式の準備をした。しかし、一週間後、元気になった。私はびっくりした。**どうしてそんなことが起こる？信じられない。**お話はまだそこで終わりではない。3年前におばさんはがんにかかった。おばさんが入院して、家族はこんどこそもう救えないと思った。しかし、一年間治療を受けて、おばさんのが治って、元気になった。おばさんは二回死に勝ち抜いた人である。

これら2編のストーリーに見られるように、直接引用の使い方が、登場人物の一人である学習者自身の声を代弁しているのが興味深い。

4.1.2 繰り返し

直接引用に加え、評価装置としてライティングに使用できるものに「繰り返し」がある。評価装置としての繰り返しの使用は、日本語母語話者のストーリーにはほとんど見られなかった。以下の2編の学習者のストーリーには、「怖い」「不思議」ということばが多用されている。ゴシック体の部分が、繰り返されていることばである。

【学習者のストーリー：繰り返し-1】

私は一度幽霊を見たことがある。あれは高校の時の話である。ある日、いつものとおり勉強を終わって、ライトを消して、ベッドにもぐりこんで、寝ようとするとき、いきなり変な感じを覚えた。そして、一つの人影のような黒いものが私の足のところから這ってきた。頭までこえて、消えた。私はすぐにライトをつけたけど、部屋にもうなんの変なものもみつけなかった。でも**ほんとうに怖い**。そのあと、親友の家に1週間くらい住んでいた。あのこと以来、二度とあのものを見なかったけど。いままであのことを思い出しても、**すごく怖い**と感じている。一体あれはどういうものか。わからないけど、**とにかく怖い。すごく怖い**。

【学習者のストーリー：繰り返し-2】

一年ぐらい前に、私は高校時代の友達と大阪に旅行できたことがあります。そのとき、6人の友達と一緒に日本にきて、いろいろな観光地を見に行きました。この話は、私たち6人が経験した**不思議**な話です。旅行のある日、京都の有名な観光地である清水寺に行きました。私たち6人はその大阪旅行を卒業旅行で来ましたが、他の高校時代の友達には旅行で行く国と言わずに、日本で来ました。他の同窓生たちも旅行地は言わず、それぞれ5人から6人の

人数で卒業旅行をしました。でも、この話が**不思議**な話である理由は、どんな約束もせずに、別々に立ち去った友だちがみんな同じ日に、同じ場所であったのです。それも同じ時間で。清水寺が京都で一番有名な観光地であることは事実が、そうだとすると、ありますか？そんなに多い人数が同じ時間、場所、日で出会ったことは、**不思議**だと思います。その時、私たちはこの出会いが本当に**不思議**なので他の人たちにも話してみましたが、だれもこの話を信じてくれなかったです。

先述のように、ある事象が創造的であるかどうかは、その発信者と受け手双方の判断による相互行為的なものである。ここでは、学習者が日本語の表現力の不足を補うために、使えることばを繰り返し用いていると捉えることもできるが、ナラティブの観点からみれば、学習者がポイントを読み手に伝えるために、ストラテジーとしての評価装置を用いていると捉えることも可能であろう。

4.2 ストーリーのオチにうかがえる創造性

学習者のストーリーに、ナラティブの構成要素を順に見ていくと、創造性が見出せる箇所の一つは、最後の構成要素の「終結部」である。ストーリー研究で「パンチライン」(Sacks, 1992) と呼ばれる「オチ」は、ストーリーの最後に明かされることが多い。オチによって、学習者はナラティブの世界から語りが行われている現実へ戻る。そして、このような学習者のオチは、読み手との関わりや働きかけを示している。

【学習者のストーリー：終結部-1】

僕が日本にきて、数日後の話です。僕の部屋には僕が好きなアニメのキャラクターのタペストリーが掛けていました。ある日、夜中に目がさめて、トイレに行きました。また寝ようと思った瞬間、タペストリーのキャラクターの目がひかっていました！(中略) 次の夜、また目がさめてトイレに行ってきたら、散らかした机の上にあったフィギュアの目が光っていました！またびっくりしてすぐ電気をつけました。そしたら、自分は忘れていた机の姿が見えました。散らかされた机にいくつのフィギュアが転んでいました。今、考えてみるとそれも月明りのせいでしょうけど、あのときは片付けてほしいとフィギュアたちが叫んでいるのではないかって思いました。今後、僕はフィギュアがある机はけして散らかしません。

「今後、僕はフィギュアがある机はけして散らかしません」という最後の一文は、ナラティブ構造の終結部にあたる。この直前の文まで、ストーリーはすべて過去形で綴られているが、この最後の文だけは現在形で書かれている。これは、書き手である学習者がナラティブの世界から移動し、現実の時間軸において語っている文である。誰がどこでどの時間軸で語っているかという視点でみると、このようなオチのあり方が、ストーリー・ライティングにおける学習者の創造性を示していると言える。

次の学習者のストーリーは、旅の途中で同じ人に3回も異なる街で会った話である。

【学習者のストーリー：終結部-2】

約束したわけでもないのに、三つの違う都市で会った人がいます。私は一人で旅行するのが好きです。一ヶ月間一人でヨーロッパを旅行した時の話です。(中略) 東洋人がほとんどない小さなホステルだったのに、ロビーにはもう一人の男の人が韓国語の本を読んでいまし

た。互いに韓国人だというのがわかって話してみたら、その人も日本で留学をしている大学生で、一人で旅行するのが好きな人でした。私たちはその日、一緒に夕飯を食べて、楽しく話して、次の日別れました。（中略）2週間後、ブダペストのあるホステルで会いました。その時は本当におもしろくて、別れる時、互いに連絡先を交換して日本にもどったら会おうと約束しました。**その人が、今の彼氏です。**

最後に「その人が、今の彼氏です」というオチで、ストーリーが締めくくられている。学習者の意図はわからないが、オチには「冗談」が伴う必要はなく、オチによって必ずしも笑いが生じる必要もない。しかし、上記2つのストーリーのように、受け手に働きかけるオチによって、受け手との仮想的な相互行為が生まれる。そこに、学習者の創造性が見出せると考える。

5 おわりに

本研究は、学習者の創造性をどのように捉え、ストーリー・ライティングにどのような形で現れるかを考察することに焦点を置いた。創造性は、ある特定のコンテキストにおいて、特定の参加者によって共有されるものである。したがって、日本語学習者のストーリーが、日本語母語話者のストーリーと同じようなナラティブ構造や評価装置を持つ必要はなく、学習者のストーリーに窺えるオチや創造性が日本語母語話者のオチや創造性を基準に判断される必要もない。それよりも学習者が所属するコミュニティにおいて、それを批評し、理解し、受容してくれる他のメンバー間で創造的であることの基準を設けることのほうが理に適っていると言えるであろう。

注.

¹ 学習者のライティングには、日本語の誤字・脱字や、表現や文法の誤用が見られるが、そのまま引用してある。

² 客観的な視点を得るために、学習者のストーリーは、学習者と同じ年代の日本語母語話者5名に読んで評価してもらったことを付け加えておく。

<参考文献>

Carter, R. (2004) *Language and creativity: The art of common talk*. London: Routledge.

Cook, G. (2000) *Language play, language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Labov, W. (1972) *Language in the inner city: Studies in the Black English Vernacular*.

Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Polanyi, L. (1985) *Telling the American story: A structural and cultural analysis of conversational storytelling*. Norwood, NJ: Ablex.

Sacks, H. (1992) *Lectures on Conversation*. Oxford: Basil Blackwell.

嶋津百代 (2016) 「創造性の視点から捉え直すインターカルチュラル・コミュニケーションの可能性—日本語学習者が考えるコミュニケーションのあり方—」, 三牧陽子・村岡貴子・義永美央子・西口光一・大谷晋也 (編) 『インターカルチュラル・コミュニケーションの理論と実践』, pp.293-308. くろしお出版.

An Exploration on L2 Learners' Creativity in Writings: Examining Personal Experience Stories Written by Learners of Japanese

Momoyo SHIMAZU
Kansai University

Abstract

In the few decades, creativity has become one of the concepts that researchers investigate how it could be fostered in language education (Carter, 2004; Cook, 2000). In this study, I examine L2 learners' narrative writings, in which creativity seems the most relevant among other writing genres. I investigate fifty stories of personal experience on the theme "Strange but True Stories" that were written by learners of Japanese in an advanced Japanese composition class at a Japanese university. The goals of this study are to identify 1) what characteristics are seen in learners' writing of personal experiences, and 2) what role creativity plays in the stories that learners write.

The data analysis shows some of the characteristic writing devices learners use in their writing of personal experience. For example, learners often used reported speech for the characters of their stories. It could be said that in this way they used creative writing skills, to construct stories on a more personal level for the sake of communication. The analysis also shows that most of the learners' stories had a punchline at the end, but it was always stated from their present situation, or out of the story timeline.

社会につながる日本語教育：

ナチスの歴史を題材にした内容言語統合型学習の一例

村田 裕美子
ミュンヘン大学

要旨

本稿では、ドイツの歴史的な背景と日本語教育を融合した内容言語統合型学習の実践例を紹介する。本実践はミュンヘン大学で上級学習者を対象に行った日本語の授業であり、ナチスの歴史に対して、批判的に考え、議論し、自分の意見を日本語で伝えることを目的とした内容となっている。本実践の成果として、学習者には次のような変化があった。(1) 中等教育で学んだドイツの歴史を現代の問題と結びつけ、今後の平和について考えを深めることができた。(2) 日本語で日本を意識しながら考えたことで、自国についての問題意識が高まった。以上のことから、本実践は単なる語学教育を超え、市民性や社会性を高めるシティズンシップ教育にも捉えられるものとなったといえる。

【キーワード】 内容言語統合型学習(CLIL)、ナチスの歴史、上級日本語学習者
Keywords: CLIL, History of National Socialism, Advanced Learners

1 背景と意義

本実践の背景は、次の2点である。

- (1) 必要な状況：外国語を学習すると、学習者が目標言語で相手に自国の政治的、社会的な問題について、自分の意見を述べながら、その事実を正確に伝えなければならない状況が出てくる。
- (2) 言語能力：日本語の授業では日本に関する内容に重点が置かれる傾向にあり、上級学習者であっても自国の歴史や社会に関する複雑な話題について正確に表現するのは難しい。

このことから、本実践では次の(3)と(4)を目的とした。

- (3) 学生が自国の歴史に関する知識と自分の意見を目標言語で表現できるようになること
- (4) 学生が国際的な視野を持ち、歴史的事実を多面的に捉え、考察できるようになること

上記の目的を達成するための題材として「ナチス」を扱うこととした。その理由は、ミュンヘンがナチ党の本拠地であったことからナチスとミュンヘンは歴史的にも関係が深いこと、さらに、大学の近くにある NS-Dokumentationszentrum (Munich Documentation Centre for the History of National Socialism: 以下、資料センター) が授業でも利用可能であることなど、学習環境としても最適であると考えたからである。以上を踏まえて、ナチスを題材とした日本語の授業を内容言語統合型学習のアプローチに基づいて実施することにした。

2 内容言語統合型学習 (CLIL)

内容言語統合型学習 (Content and Language Integrated Learning、以下 CLIL) とは、特定の教科やテーマの内容教育と言語教育の2つの目的に焦点を当てた教育方法である。CLILでは、教科内容を題材にして様々な言語活動と指導を行い、目標言語の運用能力を向上させること、さらに内容を広く深く理解していくことを目指している(和泉 2016)。この CLIL の理論は本授業の目的(前述の(3)と(4))も適しているため、本授業は CLIL に基づいて実践することにした。

実際は、CLIL を支える「4 つの C」をもとに授業を構成している。「4 つの C」とは、「Content(内容)」、「Communication(言語)」、「Cognition(思考)」、「Culture/Community(異文化理解・協学)」であり、この概念を有機的に結び付けることで質の高い教育が実現されるといわれている(渡部他 2011)。

以下、本実践について紹介する。

3 本実践の概要

本実践は、2016 年 10 月から 2017 年 2 月までの冬学期(週 1 回(90 分)×15 週間)に「Vortrag und Diskussion (発表と討論)」という授業で実施した。対象者はミュンヘン大学の日本学上級学習者(主に 1 年間の日本留学から戻ってきた学生)13 名(うち 1 名は日本からの正規留学生、3 名はチュータ¹⁾)である。テーマは「ナチス・戦争・平和」であり、学習者に提示した目標は、「ナチス時代の歴史を振り返り、考え、話し合い、ドイツで受けた「平和教育」について、世界に日本に発信できる言語力(日本語力)を養う」である。

3.1 構成

15 回の授業は大きく次の(5)から(8)の 4 つに分けられる。

- (5) 語彙と表現の学習
- (6) 情報収集：資料センターの見学
- (7) グループ発表(3 人 1 組)とディスカッション
- (8) 個人発表とディスカッション(日本からの留学生参加)

以下、その詳細を述べる。

3.2 語彙と表現の学習

学習内容は、1918 年から 1946 年までの主な歴史的事実を 2 回にわたって確認し、内容に関連する重要な語彙や表現を学び合うことである。ここでの活動目的は「歴史的内容の復習」と「日本語での語彙や表現の学習」であるが、これから始まる 15 回の授業で共に学ぶ学生同士が交流を深めていくことも重要な目的の一つである。学生は主要な歴史的な流れはドイツの中等教育で受けて理解している。ここではもう一度その内容をみんなで復習し、さらに、それに関する日本語の語彙や表現を学習する。

教材には、『なぜ、おきたのか?—ホロコーストのはなし』の巻末に掲載されている主要年表を使用する。この本は児童向けに書かれたもので、比較的分かりやすく書かれており、細かすぎず、ポイントを抑えることができる。

具体的な活動は、日本語による学習者中心の発表である。3 つのグループ(3 人ずつ)に

分かれ、その時代にあった出来事を発表する。その後、チュータが作成したクイズ形式の内容理解テストを実施し、再度内容と語彙、表現の定着を図る。

3.3 情報収集：資料センターの見学

資料センターを見学し、専門家のガイドの元、特にナチスとミュンヘンの関係をドイツ語で学ぶ。

ここでの活動目的は情報収集である。学習者は、ここで得た情報をもとに後日日本語で発表することになっているため、発表資料を収集するという視点で見学した。見学後にアンケートを実施しているので、ここで一部紹介する（回答数は11名）。

質問1) この見学会は良かったか。・・・はい（11名）

質問2) この資料センターは初めて来たか。・・・はい（10名）、いいえ（1名）

質問3) 新しい情報があつたか。・・・はい（10名）、いいえ（1名）

コメント) (誤字・脱字は訂正済)

(学生1) **とてもいい経験でした**。ナチス時代のときミュンヘンの大切な役割が良く分かってきました。もし**留学生の皆様と一緒に見学したら、いい体験**だと思います。日本学の学生は日本語で説明できますし、留学生はドイツ語もドイツの歴史の勉強もできますし、いいことかもしれません。

(学生2) 新しい情報がなかったといっても、それは詳しく学校で習ったためでした。それでも、**発表のための新しいテーマを探すためにとても便利で興味深い見学**でした。もし、もっと時間があつたとしたら、もう少し回りたかったんですけど、それができなかった理由は個人のせいであつたため、見学とは関係がありません。個人的、もう一度行こうと思います。

3.4 グループ発表とディスカッション

ここでの活動目的は、資料センターで得た情報をもとに日本人に教えたい内容をグループで協力し、日本語で発表することである。

具体的な活動は、次の(9)から(13)のとおりである。

(9) 発表のテーマをクラス全員で出し合う。

まずクラス全員で発表のテーマを出し合った。自分がその発表ができるかどうかは考えず、どんなテーマが面白そうか、どんな発表を聞きたいかなどの観点からテーマを出し合うことにした。

(10) 自分が発表したいテーマを選び、仲間を探し、グループを作る。

テーマが出揃ったら、自分が発表したいテーマを選んでもらい、同じテーマで集まった学生とグループを組んでもらった。(9)と(10)の活動を通して、どんなテーマがあり、誰がどのテーマで発表するか、クラス全員が全体の発表内容をあらかじめ把握することができた。表1はクラスで出たテーマである。○がついている4つが実際に発表された。

(11) グループごとに発表する。発表後には議論の時間を設けた。

各グループには議論のための問題提起も準備してもらい、発表後はその問題について全員で議論しあった。

(12)聞き手はそれぞれの発表を評価シートに基づいて評価する（準備/内容/発表技術（声の大きさ、表現、資料の工夫など）/総合の観点を6段階で評価）。

発表を客観的に評価することで、自分たちの発表の仕方についても振り返る機会を作った。

(13)グループ発表の後、発表を通して考えたことについての作文を提出する。

時間をおき、もう一度発表や議論の内容について考える機会として作文を書かせた。

表1 クラスで出たグループ発表のテーマ

○	人	○	反対運動	○	街づくり、都市計画
○	現在の問題との関係		ユダヤ人差別		ナチスのイデオロギー
	ヒトラーとミュンヘン		市民(賛成派 vs 反対派)		他国の態度

3.5 個人発表とディスカッション

ここでの活動目的は、グループでの発表をさらに掘り下げたり、あるいは新たな興味があればそれについて発表したりすることで、知識を深めたり、広げたりすることである。

具体的な活動は、グループ発表のときと同じように、まずクラス全員でテーマを出し合い、その中から自分が発表したいテーマを選ぶようにした。特記することとしては、発表は1日で行ったこと、発表の順番はテーマに沿って話し合いのもと全員で決めたこと、日本からの短期留学生（3名）にも参加してもらい、発表後の議論に加わってもらったことである。またこの個人発表は評価の対象となり成績がついた。

表2 クラスで出た個人発表のテーマ

○	ナチスの経済（日独比較）	○	ナチスによる鎮圧
○	ナチス時代の女性の生活・権利	○	ヒトラーの宗教的なイデオロギー（日独比較）
○	宣伝に使われた音楽	○	黒いリストと知識人や芸術家
○	第二次世界大戦と独日関係	○	南京問題とナチス
○	シンドラーと杉原千畝について	○	過去ー現在 平和教育
	ファシズムの原因と現在（日本との関係）		ミュンヘンー過去からの克服

4 授業の成果

本実践の成果として、学習者へのアンケート結果などから(14)と(15)のような意見が示された。

(14)ドイツの歴史を現代の問題と結びつけ、今後の平和について考えを深めることができた。

(15)日本語で日本を意識しながら考えたことで、自国についての問題意識が高まった。以下、学期終了後のアンケートから学生のコメントを一部紹介する（誤字・脱字は訂正済）。

（学生3）今、「ナチス・戦争・平和」と聞くと、最初に考えることはまだ第二次世界大戦のことなのに、学校で習ったことではなく、半年で新しく学んだ情報を思い出します。特に平和教育について改めて考え始め、平和の保存に大事なことだと感じており、様々な国の教育の担当者にそういうことについて考えてほしいと思います。

（中略）平和は様々な意味がある言葉であることがわかり、平和は戦争の反対だけ

ではないと感じはじめ、平和の保存のため、戦争を防止することだけは足りないと思います。そして、戦争について考えると、過去について考えてならないと思います。つまり、現在の政治的な問題について考えるべきです。(後略)

(学生4) 今平和と聞くと、とても曖昧なもののように感じます。今までは平和と聞くと、戦争のないこと、一人一人が自分の意思に従って自由に生きていけることを思いました。しかし、授業の中で平和に関してプレゼンテーションをしたことで、**日独において平和の考え方が違うことがわかり、なんだか「平和」がとても曖昧な概念であるように思いました。**(後略)

(学生5) 今学期の授業を通して、ナチス時代についての**今まで知らなかった情報を手に入れることが出来ました。**私が高校時代から覚えている何度もただひたすら繰り返される同じ情報ではなく、それよりも深く、当時の日常生活のあらゆる分野まで広がるような恐ろしい情報まで細かく意識させました。(中略) 高校時代の自分と真逆で、ナチスについてはいくら勉強しても、足りない気がします。(中略) 昔の戦争・ナチス時代の出来事は明日の平和と無関係ではないと意識しました。

(学生6) 現在の社会ではまたナチス時代に似ている考え方が、広がっています。それは**ドイツ国内の問題だけではありません。**学校で学んでいる歴史の科目は、将来的にとっても大事だと思います、ですが生徒²には、**その歴史の社会と現在の社会のつながりや違いが良く通じてないと思います。**ですから、学校を卒業して、もう一回大学でナチス時代と戦争について考えることがいいと思っています。私自体は、大学生になって、もっと世界中に起こっている問題、社会問題についてニュースで調べることになったので、もっと各問題について議論することが出来るのです。(後略)

5 考察

本実践を振り返り、ヨーロッパ／ミュンヘンで日本語を教えることと学ぶことの意味について、以下3つの観点から考察する。

(16) オーセンティシティ (authenticity)

(17) 越えるべき壁・越えたい壁

(18) 学習環境を生かしたテーマ設定

5.1 オーセンティシティ (authenticity)

ドイツに住む学生にとって現実の日本語使用場面を考えると、ドイツ語で得られる情報を日本語で相手に伝えるという場面も多い。教育現場では日本の新聞や雑誌、日本語で書かれたインターネットの情報など日本国内の日常生活で得られるオーセンティックな素材を使うことも大切だが、ここではドイツ語で書かれた素材を利用することのほうがむしろオーセンティシティといえる。本実践もこの点を重視した。

5.2 越えるべき壁・越えたい壁

学習者は、ドイツの歴史やナチスについては、大学に入るまでにかかなり勉強していて、十分な知識もある。また、言語面でも、日本語は上級レベルなため、日常生活ではそれほど不自由を感じていない。しかし、ナチスについて日本語で語るのは初めての経験であり、最初は思うように表現することができなかった。これが彼らにとって越えたい壁となり、積極的に活動する動機となった。また、学生によって日本語のレベルには多少の差があるものの、この課題自体が全員にとって初めてだったため、クラスに一体感が生まれた。

5.3 学習環境をいかしたテーマ設定

「学習環境をいかす」とは具体的には次の(19)から(21)の3つである。

(19) 学生がすでに持っている専門知識をいかすこと

(20) 資料センターの専門ガイドのサポートを受けること

(21) 学習者が得意とするドイツ語を活用すること

これにより、内容面、言語面の負担が軽減され、内容理解がより深まった。さらに、地域社会との関わりや日本からの留学生との議論により、物事を多面的に捉えることができたといえる。

6 まとめと今後の課題

本実践では、内容言語統合型学習を基盤として、ナチスを題材に日本語を学ぶという授業を試みた。その結果、学習者の発表や議論、学期終了後のアンケートなどから内容理解が深まったことが明らかになった。しかし、CLILの活動としては、言語運用能力が向上したかについても検証する必要がある。今後提出された課題などから分析したい。また、授業の内容では、学習者から日本との歴史の比較、日本での平和教育などについても学びたいという声が出ていた。これについても今後の課題としたい。

注.

¹ チュータの役割は、教師と学生の間で双方のアシスタントをすること。具体的には、議論が活発になるように働きかけたり、発表テーマのアイデアを出したりした。

² ここでいう「生徒」とは中等教育機関の学生（日本でいう高校生）のことを指す。

〈参考文献〉

Coyle, D., Hood, P., and Marsh, D. (2010) *Content and Language Integrated Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

和泉伸一(2016)『フォーカス・オン・フォームとCLILの英語授業』アルク.

渡部良典・池田真・和泉伸一(共著)(2011)『CLIL(内容言語統合型学習)上智大学外国語教育の新たな挑戦』上智大学出版.

〈教材〉

クライヴ A・ロートン作、石岡史子(訳)、大塚信(監修/訳)(2000)『なぜ、おきたのか?—ホロコーストのはなし』岩崎書店.

NS-Dokumentationszentrum: <https://www.ns-dokuzentrum-muenchen.de/> (2017年11月1日参照)

Japanese language education with social responsibility: Engaging with the history of National Socialism

Yumiko MURATA

Ludwig-Maximilian University of Munich

Abstract

This presentation introduces a course based on the principles of Content and Language Integrated Learning (CLIL) held at Munich University. Targeting advanced learners of Japanese I developed classes that combined language instruction with a critical approach to the history of National Socialism.

When interacting with speakers of Japanese in a global context, learners will often find themselves in situations that require them to talk about their own country by providing factual information or revealing their personal views on political and social issues.

However, as Japanese language classes tend to focus on Japan-related content, even advanced learners will usually find it very difficult to accurately express their views on more complex topics related to their country's history and society. The course therefore aimed at:

1. Enabling students to express their knowledge and opinions on topics related to the history of National Socialism in the target language and
2. Enabling students to adopt multiple perspectives in engaging with their country's history.

The course fostered student's critical awareness of National Socialism as part of Munich's local history and reached beyond the goals of traditional language instruction. This can be seen as a contribution to citizenship education in an international context.

—日本語を教える意味を戦前・戦中の在欧日本人講師の声にたどる—

小川 誉子美
横浜国立大学

要旨

1945年以前のヨーロッパで日本語の教壇に立った日本人講師に焦点をあて、当時の社会背景や制度と彼らの活動をたどりながら、日本語講師職に就いた動機や職務に対する意識について、小川（2010）をもとに紹介する。

【キーワード】 寄付、日独関係、広報活動、日本語教育史

Keywords: Donation, Japan-Germany Relations, Public Relations, History of Japanese Teaching

1 目的と背景

ヨーロッパにおける草創期の日本語講座は、1855年のオランダのライデン大学に始まり、日本の開国後間もない1863年には、パリやフィレンツェの高等教育機関に開設された。明治維新後の1870年代には、リヨンやヴェネチア、ライプチヒでも開講された。この中には、日本人講師のみが教壇に立ったという機関もある。講座開設の変遷をたどると、ヨーロッパにおける日本語人材の育成は、当時の社会需要と密接に関わり、各地の各時代の対日関係を反映していることがわかる。一方、日本人講師に焦点を当ててみると、1873年のヴェネチア王立商業高等学校で教えた吉田要作をはじめ、断続的にヨーロッパ各地の教壇に立ち、1930年代後半以降ピークを迎えるのである。特に、日本の民間資金の投入により、日本研究機関が設立され、日本人講師の数が増えるのが、1930年代から40年代にかけてのドイツやその近隣地域である。1930年代後半には、小規模ながらもいわゆる日本語ブームがあったことが報告されている。こうした活発な動きは、この時期に突如としてあらわれたわけではなく、1920年代から、民間による活動が展開されていた。本稿では、日本人講師の活動が活発になる1930年代から1945年4月までを中心に、その前史となる1920年代の交流基盤が確立されていく過程にも注視しながら、小川（2010）や他のものをもとに、日本人講師の人物像や彼らの日本語講座の教壇に立った動機や職務意識などを紹介する。

2 制度の変遷

2.1 1920年代の日独間の諸制度

明治以降、日本の近代化の過程で、欧米の諸科学や制度がもたらした影響は計り知れない。当時の日本とドイツは、日露戦争後の三国干渉をはじめ、第一次世界大戦で交戦するなど、政治面では順風万帆であったわけではない。しかし、学術面では、お雇い外国人として来日したドイツ人による医学や科学技術、法律ほか諸分野での貢献があり、一方、明治期の留学先としてドイツで学び、帰国後日本の近代化に貢献した元留学生も多くいる。その後、第一次世界大戦勃発によりドイツ留学は途絶えたものの、まもなく制度を取戻し、大戦後冷え込んだ日独関係の修復を目的に両国の文化研究の機関が設立されるようになった。その一つが1926年に設立されたベルリン日本研究所である。カイザー・ヴィルヘルム

協会（現マックス・プランク研究所）の直轄下にある当研究所は、日本の近代化の理解には日本の宗教及び歴史研究が必要と考えられ、その促進につとめた機関であった。所長には、ノーベル化学賞受賞者であるフリッツ・ハーバーが就任し、ドイツ人主事と日本人副主事が一人ずつおかれた。当初、主事として、ドイツ側は、フレデリック・トラウトやマーチン・ラミングらが、日本からは、宇野哲人（漢学・東京帝国大学教授）や鹿子木員信（哲学・慶應義塾大学、九州帝国大学教授）らが派遣された。主事らは、日独文化協定締結後に設置された日独文化連絡協議会に両国の代表として参加し、日本語講座の拡充をはじめ文化政策について議論の先頭に立ったのである。

ライプチヒ大学と京都帝国大学の間では日独間で初めての大学間協定が締結され、1928年に、それまで、日独間では行われていなかったアレクサンダー・フォン・フンボルト財団から、日本人留学生らへの受給が開始された。その後、第二次世界大戦の勃発により、留学生らの渡独の足は遠のいたが、大戦下のドイツへ渡る留学生に対しフンボルト財団のみが奨学金支給を継続し、彼らが後に日本語講師として教壇に立った。このように、1920年代には日独間の学術交流の諸制度が確立していたのである。

2.2 日本の民間人の活動

日本の民間人の活動、特に、個人や企業によるドイツへの寄付が相次いで行われるようになったのも1920年代であった。この時期に行われた背景には、第一次大戦後のドイツの学術復興をすすめるという目的があったのである。その一つ、星一（星製薬創業者）は、「ドイツ学術の浮沈は世界文化の運命と密接な関係」があると考え、寄付を行った。後藤新平（ミュンヘン大学で医学博士号取得）が立ち会い、駐日大使オットー・ゾルフ（仏教学者）を経由し、ドイツ相互扶助会に託された。ヨーゼフ・クライナーによると、星の寄付により遂行されたプロジェクトは100件程度あったという。こうしたドイツの科学技術や医学の分野での学術振興のための寄付のほか、日本研究に関する学術振興を目的とした寄付があった。この目的で行われた寄付が、のちの、日本語・日本研究機関の設立を促した。

その例として、本山彦一や佐多愛彦らが設立したライプチヒ大学日本研究所について紹介する¹。本山彦一は、大阪毎日新聞社・東京日日新聞社社長をつとめ、日独間の学術交流に対する寄付を行ってきた。日独間のはじめての大学間協定が、ライプチヒ大学と京都帝国大学との間で締結されたが、学生・教授交換の話が持ち上がった際、当時日本の文部省には、留学費用をまかなう制度がなかったため、京都帝国大学総長が、友人であった本山彦一に相談を持ちかけ、それまでもドイツの科学技術振興のために数々の寄付を行ってきた本山がこの窮状を打開するため、奨学金を援助したという経緯があった。日独間の最初の大学間協定を軌道に乗せるため留学資金を援助したのが、本山なのである。

一方、研究所開設のもう一人の立案者であり出資者でもある佐多愛彦（1871～1950）は、大阪日独協会の会長を務めた人物である。佐多は、ロベルト・コッホのもとで医学を学び、大阪医学校校長を務め、内科医としても業績を残したが、大阪に日独協会を開設するなど日独交流にも深く関わった。佐多は、英語が中心であった旧制高校の外国語科目にドイツ語を導入するよう尽力する一方²、現代日本に関心のあるドイツ人に対する啓蒙を目的とした活動を行った。ドイツにはさまざまな国を研究する機関があるのに、日本に関する研究機関がないことを嘆き、次のような期待を表明していた。

「一体に、日本人はドイツ人を知るが、ドイツ人は日本人を諒解し難いようである。そこで私は、今度ドイツのどこで講演するに当たっても、ドイツの大学には支那学や日本を研究する科は只ハンプルグ大学のほかない、これは実に遺憾なことで、大に日本研究科を設置して欲しいと力説し、また当路の人々にも主張した。スツトガルト（ママ）市でラヂオの講演放送をした時も南ドイツ民全体にこの要望を訴えたが、恐らくドイツ各大学では近く日本研究科を置くと信じている。」³

こうした佐多の日独交流の不均衡是正という信念は、両国間の交換留学制度を確立し、日本研究および交換留学を援助する機関の創設が必須であると主張するユーバーシャールと、日独交流のためにさらに巨額の寄付を考えていた大阪毎日新聞社・東京日日新聞社社長の本山彦一らとともに本山基金を設立することで実現した。この本山基金をもとに、ライプチヒ大学にライプチヒ日本研究所 (Japan-Institut an der Universität Leipzig) が設立され、教授としてユーバーシャールが迎えられ、ドイツ終戦間際まで継続的に日本語講師が教壇に立つのである。

2.3 1930年代の日本の公的機関の活動

第一次大戦後、国際社会の中で影響力を持つものとして国際世論が国際政治の重要な要素と見なされるようになり、各国が競いあうように広報文化活動を展開していった。1930年代になると、イギリスがブリティッシュ・カウンシルを、ドイツがゲーテ・インスティテュートを開設し、同時期に、日本も国際文化振興会（略称 KBS、国際交流基金の前身）を設立し活動を開始した。日本の広報活動を支える公的機関として、1934年4月11日に発足した国際文化振興会は、広報文化活動として国際文化事業を推進し、日本語・日本学講座支援もその一つとして扱われた⁴。

KBSの推進する国際文化事業は、当初、アメリカやイギリス、フランス、ドイツ、イタリア、ポーランド、ベルギー等で展開された。国際文化事業とは、事業綱要によると、一つ目に著述、翻訳及び出版、二つ目に海外での日本研究講座の設置、講師の派遣及び交換とあり、講演会や外国人の招聘、学生派遣や交換が続く。ドイツには、日本棋院の福田五段、宝塚歌劇団、山田耕筰らが渡独し、また、日本文化の海外紹介のための各国語による単行本作成として、ブルーノ・タウトの『日本の建築』やヴィルヘルム・シュミットの『日本の民族学的地位探求への新しき道』が選ばれ、ライプチヒの特約店から販売された。1937年の日独合作映画「新しき土」の製作・上映もあった。ヨーロッパに対する国際文化事業は、イギリスやフランス、ベルギーに対しても行われていたが、ドイツに対するものが規模において最も大きかったのである。

KBSの重要な事業の一つに、欧米主要都市への海外連絡員の派遣がある。例をあげると、ドイツに派遣されたのは、友枝高彦（東京文理科大学教授・倫理学）、荒木光太郎（東京帝国大学教授・経済学）、伊藤忠太（東京帝国大学教授・建築学）ら、欧米留学の経験を有する各分野の第一線に立つ研究者であった。彼らは、数ヶ月の滞在で各都市を回り講演を行い、帰国後、日独交流団体に要職を務め、日独関係に影響を及ぼす立場にあった。こうした交換教授の派遣は、1939年ドイツの戦争突入とともに中止された。その結果、大戦下のドイツでは、交換教授に代わり、当地で教壇に立つ日本語講師や大使館関係者らドイツ在住の者が、各地で講演活動にあたっていくのである。

3 日本人教師の実像

3.1 人物像—学術活動

KBS の一連の事業は途絶えたが、大戦下のヨーロッパでは、ドイツのほか、イタリア、ハンガリー、フィンランド、ブルガリア、チェコにおいても、日本語講座や日本学講座が新規に開設され、日本人講師が着任していった。1930 年代から 40 年代にかけて日本人講師が日本語講座の教壇にたち、在欧日本大使館から謝金を受けていた講師の所属機関は、確認できる範囲では、ドイツではライプチヒ大学、ベルリン大学をはじめ 9 機関、ハンガリー 4 機関、イタリア 3 機関を含む 22 機関に及ぶ。

講師らの多くは、浄土宗・曹洞宗派遣学生、交換学生、フンボルト給費生、文部省在外研究員という身分を有し、研究を目的にドイツ、オーストリア、イタリア、ハンガリーに渡った留学生であった。日本語教師として自ら志願し渡欧したのは確認できる範囲では、村田豊文（ベルリン大学、ウィーン大学）、岩倉具実（ハイデルベルク大学）、摩寿意善郎（ナポリ王立東洋学校）の 3 名である。村田は、日本国内で日本語教育の経験があり、ベルリン大学のシャルシュミットが、グンドルトが会長を務める東京の日独協会に依頼し、推薦されたのであった。その多くは、人文・社会学系の分野を専門とした。言語学や言語研究を専門とする者に、岩倉具実（言語学・ハイデルベルク大学）、前田護郎（言語学・ボン大学）、野上素一（言語学・ローマ大学）、徳永康元（言語学・ブタペスト大学）、守屋長（スラブ語学・ワルシャワ大学、フランクフルト大学、ハンブルク大学）らがいた。彼らは、ヨーロッパの複数の言語に通じており、当地の学問や文化事情に詳しい者であった。

また、ワイマール時代に留学生として渡独し、後に日本語を教えるようになった者に、松本徳明、杉本勇蔵、植田敏郎、岡正雄、若山淳四郎、北山淳友らがいるが、彼らは、いずれも当地で博士論文を執筆している。松本徳明（ボン大学）はスリランカ留学の経験を、杉本勇蔵（ハンブルク大学）はイギリス留学の経験を有し、ドイツで博士論文を執筆し学位を得た。また、植田敏郎や岡正雄は、ウィーン大学に論文を提出し学位を得ている。中でも、北山淳友（フランクフルト大学ほか）の研究活動は注目に値する。北山は、1924 年からフライブルク大学、ハイデルベルク大学で学び、マールブルク大学の宗教資料収集研究所の助手を兼務しながら、博士論文をカール・ヤスパースに提出し学位を得た。その後、フランクフルト大学時代に文化形態学者のフロベニウスから、当時構想中であった文化形態学研究所の日本部門の所長としての就任を打診されていた。この計画は、日本大使館から日本研究所の日本人主事に任命されたことで実現にいたらなかったが、マールブルク大学では、客員教授（Honorarprofessor）として仏教学や文学、日本語を教えた。現地でこの職を得た日本人は、確認できる範囲では、松本徳明と北山淳友のみである。

3.2 家族背景

日本人講師の中には、親族に幕末から欧米諸国と関わりをもつ者もいた。村田豊文（ベルリン大学）の曾祖父堀達之助はアメリカのペリーが浦賀来航時に通詞をつとめ、バタビア新聞の翻訳等に携わり、吉村昭の小説『黒船』のモデルにもなった。祖父堀孝之は薩摩藩士らの英国行きやパリ万博に通詞として同行している。また、岩倉具実（ハイデルベルク大学）は、1871 年には特命全権大使として岩倉使節団を組織し、国政にも深く関わった明治の元勳、岩倉具視を曾祖父にもつ。桑木務（ヘルシンキ大学）の父桑木彥雄、伯父桑木巖翼は、それぞれアインシュタインの招聘、カント哲学の紹介等、ドイツの学問の日本への移入に尽力し、日本の科学史界、哲学界で指導的立場にあった。外山高一（ブタペスト大学・ウィーン大学）の父外山正一は、幕府派遣留学生としてイギリスに学び、東京帝国

大学総長、文部大臣をつとめた。野上素一（ローマ大学）の父は、英文学者・能楽研究家の豊一郎であり、母は作家の弥生子である。このように、日本語講師の中には、家族に、留学経験等を有し、政治や学問の分野で活躍した者が目立つ。そうした環境にあった彼らにとって、海外留学は将来の進路の一つとして身近にあったものと思われる。

3.3 声

こうした背景を持つ日本語講師らが日本語教師として教壇に立った動機、職務に対する意識や使命観とはどのようなものだったのだろうか。

「“世界に広めん日本語”というのが、ローマ字仲間の標語の一つであったので、ヨーロッパで日本語を教えることを一生の仕事にしようと決心した。」【岩倉具実・ハイデルベルク大学】
 「たとひ貧乏生活をして何か国家的仕事をして御奉公致し度いと思う事です。私は結局無名の民間外交家としてこの尊い一生を捧げ度いと思ひます。」「前学期の終わりには日本学科の学生がここ一流レストランに招待して呉れました。村田先生に感謝する会なるものをしてきました。こんな事は日本ならざらにあることですが個人主義の欧州ではあまり無い事だと他の教授に大いに羨望された事でした。この年になりやっと自分の全精神を打ち込んでやれる職場を見出したものと云へるでせう。将来小生はどんなコースに進むにせよ、こうした意味の仕事をする事が自分の性格にも趣味にも合ひ又もっとも興味のある事に思へます。」

【村田豊文・ベルリン大学】

「6月には独ソ戦が始まり、決定的に帰国の路は閉ざされた。東亜の戦局は大変なこととなり、帰国は絶望的となった。私はいやいやながらやむを得ずベルリンに滞在することとなった。その夏頃からライプツィヒ大学に就職するという話が持ち上がっていた。」

【守屋謙二・ライプチヒ大学】

「日本に対する悪宣伝の否定と説明をしております。シナの一部の学生はこの悪口を言っておりますが、全く馬鹿げた風説ですが、大使館の人は、民衆がどうまちがって日本を信じているか、一人もご存じないのです。私は、彼の認識不足を是正致し機関文献パンフレットを示しております」

【野上素一・ローマ大学】

「その頃独逸から世界的学者をブタペストに一週間ごとに砲弾のごとく送り込まれ、私は此の状況を見て決して茶の湯の紹介なんといふものではない一つの文化工作の本質といふものを如実に見せられたような感じがした。」

【ウィーン大学・岡正雄】

以上は、書簡や回想録から断片的に抜粋した声である。これらから、日本語の教授や異文化交流を天職と認識し邁進する姿、第二次世界大戦が勃発後、帰国の手段を失い、糊口をしのぐため帰国までの一時的なつなぎとして教壇に立つ姿、広報活動の重要性を痛感しその担い手として職責を果たそうとする姿などが浮かび上がってくるのである。

当時の講師の中には、1970年以降に迎える定年時に、その経験を詳細に残す者もいたが、多くの場合、当時の日本語教授の経験はほとんど語られることはなかった。特に、村田豊文（ベルリン大学・ウィーン大学）は、滞欧時代について、留学経験としては語っても10年近く携わった日本語講師としての経験を記すことも語ることもなかったという⁵。

4 結語

戦争終結とともに講座は閉鎖され、講師の多くは帰国の途についた。当時の講師の中に

は、戦後ヨーロッパに再び渡り日本語を教えた者や、日本で留学生教育に携わった者もいる。現在、語学教育や文化交流を支える理論や実践研究は、飛躍的に発展し、我々はその恩恵に浴している。この発展を享受でき、インターネットを通じて歴史資料に容易にあたれる今日、先人の声とともに足跡を辿り再検証するなど、日本語教育の歴史を記述し後世に残すことはさほど難しくない。当時の歴史資料が散逸しないうちにこうした作業に取り組むことは、学問としての日本語教育学にとって、喫緊の課題ではないだろうか。

参考文献

- 小川誉子美 (2005) 「対独文化事業としての日本語講座に関する記述—1930 年～1945 年にドイツで教えた日本人講師についての考察—」『日本語教育』127 号 日本語教育学会 pp.61-70.
- 小川誉子美 (2005) 「大戦下ドイツでのギムナジウムにおける日本語講座開設に関する記述—文化事業としての日本語講座開設の経緯と意義について—」『言語政策』第1号 言語政策学会 pp.129-142.
- 小川誉子美 (2005) 「黎明期の日本語・日本学講座を担当したドイツ人講師と講座支援の背景に関する考察—対外広報活動としての日本語講座という観点から—」『日独文化交流史研究』第8号 日本独学史学会 pp.79-94.
- 小川誉子美 (2006) 「戦間及び大戦下の欧州における日本語教授者の実像—村田豊文の場合—」『日独文化交流史研究』第9号 日本独学史学会 pp.107-121.
- 小川誉子美 (2010) 『大戦下の欧州における日本語講座—実態と背景』風間書房.
- 小川誉子美 (2011) 「日本語講師北山淳友の事績—戦間期の対独時代を中心に—」『日本学刊』香港日本語教育研究会 pp.4-15.
- 国際文化振興会 (1964) 『KBS30 年の歩み』国際文化振興会.
- クライナー ヨーゼフ、安藤勉訳 (2003) 『東京・江戸の中のドイツ』講談社学術文庫
- 「ようこそ！日本語教育・学習史のホームページへ」<https://ynu-isc-kokusai.jimdo.com/>

¹ ライプチヒ大学の日本語講座は、ドイツでもっとも古く、中国学者・言語類型論学者としても活躍したガーベレンツ (Georg von der Gabelenz, 1840-1893) が 1878/79 年の冬学期、哲学科に東アジア諸言語セミナーを開設し、中国語のほかマレー語や満州語、日本語を教えたことに遡る。

² 佐多が日本の上級ギムナジウム (旧制高等学校のことか) にドイツ語導入に成功したことは、ドイツの書籍に新しい道を開くことになり、特に本の都ライプチヒにとって有益な人物とみなされていた (ライプチヒ大学古文書館所蔵資料 KAL.Phil.Fak.D1/1707)。

³ 1928 年 1 月 1 日付大阪毎日新聞「ドイツ概観 (上)」。

⁴ 『KBS30 年の歩み』には、KBS の設立を促進した背景に、「外国の対日認識の不備を是正しようとする動き」と「アジア情勢の新局面に対処するうえからも、より深く正確な対日認識を必要とされて日本研究の動きが強まった」という二つの潮流があったと記されている (国際文化振興会 1964 : 11-12)。

⁵ 東京女子大学の教え子の方々の証言による。

Tracing the Voices of Japanese Lecturers in Europe before and during World War II

Yoshimi OGAWA
Yokohama National University

Abstract

Focusing on lecturers of Japanese nationality in Europe before and during World War II, how social background and institutions affected the individual language teaching, and further the significance of Japanese language teaching in Europe through their activities will be reported based on Ogawa 2010.

自発的に考えて発信する中級日本語授業の試み

—第二段階の実践報告：気づきと他者への発信—

安藤 由夏、杉田 優子
デュースブルク・エッセン大学

要旨

ドイツデュースブルク・エッセン大学では、日本語教育を新しい言語や社会を通した「人間形成」へとシフトさせるための一環として、「自発的に考えて発信するための日本語」の授業を試みている。私たちは自発的に考え、発信するプロセスを、「気づく」「興味を持つ」「自発的にリサーチする」「問題点を認識して、より大きなコンテキストの中に位置づけ、解決策について考えることができる」「自分の考えを整理して相手に伝えることができる」「相互行為の中で自分の考えを必要なら修正し、さらにそれを伝えられる」と位置づける。その上で、積極的な社会参加のために「他者へ発信すること」が最終目標となる。本稿では、そのための中期的調査（2～4年のスパン）の第二段階（第一段階はAJE 2016年のヴェネチア大会にて報告済み、安藤・杉田 2017 参照）として、自発的に考えて発信するプロセスのうちの最初と最後の部分、(1)気づきと(2)他者への発信の2点の事例を報告する。

【キーワード】 中級日本語、考える、発信、社会参加

Keywords: intermediate Japanese, autonomous thinking, assertive communication skills, social engagement

1 はじめに

ここ10年ほどで、日本語教育の分野でも、学習の重点が言語そのものから、新しい言語や社会を通した「人間形成」へとシフトしてきていると言える。このように日本語教育の目指すものが変化することで、コースのあり方もこの目標に合わせて変化してきている。単に「語学力」を養うのではなく、コミュニケーションストラテジーやメディアリテラシー、「考える力」、自己表現力、社会参加を実践する能力などを身につけるためのコースや活動が盛んになってきているのである。私たちの勤務するドイツデュースブルク・エッセン大学でも、このような流れの一環として、「ウェルフェア言語学」(徳川 1999, 平高 2013, Heinrich 2016)、「市民性形成」(UNESCO 2014)の視点にたち、2015年以降、主に初級を修了した学生を対象に中級日本語の授業の改変を行っている。

その際、本学で義務となっている1年間の日本留学を考慮し、本学での日本語プログラムと他所での言語学習の一貫性・連続性(アーティキュレーション)も念頭におく必要がある。そのため、本学の日本語プログラムでは、留学前、留学時、帰国後に、段階的に両社会について、より批判的に考察し、発信できるようになることを目指している。

筆者は、日本留学とドイツへの帰国後も含め、最低2年間にわたり¹、気づきがどのよう

に興味や自発的リサーチにつながり、相手にわかるように表現され、また相互行為のなかで、より効果的に他者に発信できるまで変化していくかを、観察している。

その中で、このように自発的に考え、発信するプロセスを、

- 気づく
- もっと知りたいと興味を持って、自発的にリサーチする
- (例えば身近な問題と比較して) 問題点を認識し、より大きなコンテキストの中に位置づけ、解決策について考えることができる
- 考えを整理して、相手に伝えられる
- さらに相互行為の中で必要ならば修正して、自分の考えをまとめて、より効果的に伝えることができる

と位置づける。最終的には、積極的な社会参加のために他者に発信できることを目指す。

2016年のヴェネチア AJE 大会では、中期的調査の第一段階について報告した(安藤・杉田 2017)。この報告では、新たなコースや教材づくりの背景と必要性、授業中に取り上げたテーマに対する関心が、どう学生たちのリサーチや言いたいことにつながり、そして他の参加者とのディスカッションや教員側のアドバイスから、さらに言いたいことをふくませ、学期中の課題である意見論文の執筆につなげたか、という例を紹介した。

本稿はその第二段階で、①2017年夏学期の4学期めの学生(第2期生)のインタビュープロジェクトのプレゼンテーションデータから、どのような「気づき」が認められるか、②2016年夏学期に本学でテーマ中心の総合型の日本語コースを受講し、その年9月に日本に留学した学生たち(第1期生)が、日本の留学中に、日本で出会った人々に自分たちの考えを発信できたか、という2点に絞り報告する。

2 デュースブルク・エッセン大学の日本語プログラムと対象グループについて

まず、対象となるのは、本学東アジア研究所で、地域研究の分野を日本の経済、社会、もしくは政治としている4学期め(1学期は半年間)以降の学生である。この学生たちの履修する日本語集中コースでは、3学期めまでに『みんなの日本語初級I & II』(スリーエーネットワーク 第2版)を終え、4学期めから中級の学習内容へと移行する。4学期履修後は1年間の日本の提携大学への留学が義務付けられており、帰国後半年間1コマ90分のみ日本語学習の時間が必須科目としてもうけられている。本稿で触れる第1期生(2014年10月入学)と第2期生(2015年10月入学)の観察対象時点での参加人数は各30名前後で、それぞれ約15名ずつの2組に分かれて授業を行った(プレゼンテーションなどでは合同授業)。

改変の中心となる4学期めの授業は、テーマ中心の総合型の日本語コースで、各テーマを学生数名が担当し、主に学生が司会も務める。テーマの選定には、日独の喫緊の社会問題で日独の比較がしやすいことが前提である。さらに前期生のアンケート調査も参考にして、テーマは毎年少しずつ入れ替えている。具体的には各テーマを、次のようなステップで進めた。

- (1) テーマの導入テキストの読解
- (2) テーマに関するメインテキスト2つを担当グループが司会をしながら、Q&Aとディスカッション

- (3) ビデオクリップ、映画などの視聴解タスクを担当グループが司会をしながら、Q&A とディスカッション
- (4) テーマによっては関連テーマで研究している外部の方の口頭発表も聴き、Q&A
- (5) テーマについてのメディエーションタスク²や作文の課題を提出
- (6) さらに、各テーマの担当学生は、担当テーマに関連するインタビュー先を決め、インタビューを実施
- (7) グループ発表週までに準備をしてインタビュー結果の発表に臨む

3 実践報告

3.1 交換留学生による口頭発表、インタビュー活動による気づきの事例

本報告の対象学生は、2017 年夏学期に留学直前の 4 学期めの日本語コースを履修した。中級授業改変の取り組みを始めてから 2 年めのグループ（第 2 期生）で、基本的な方針は変わらないものの、初年度の学生（第 1 期生）のアンケート調査の結果を踏まえ、各テーマの読解テキストは 3 つから 2 つに減らし、文法練習の時間を増やし、さらに、前回の AJE の発表の際の参加者の方からのアドバイスにもとづき、3 学期めにあたる 2016～17 年冬学期に、テーマ中心の読解教材と速読練習を段階的に導入した（この点については後述）。

2017 年夏学期(第 2 期生)のテーマと具体的なスケジュールは以下の通り（図表 1）。

		月	火	水	木
	グループ 1	12-14 MS	12-14 YA	10-12 YA	14-16 YA
	グループ 2	金 12-14 MS	12-14 YS	10-12 YS	14-16 YS
W2	4/24-28	留学準備 日常会話	導入	テーマ A-1 環境	テーマ A-2 環境
W3	5/1-5	同上	テーマ A-3 環境	テーマ A-4 環境	練習
W4	5/8-12	同上	テーマ B-1 労働	テーマ B-2 労働	テーマ B-3 労働
W5	5/15-19	同上	テーマ B-4 労働	練習	テーマ C-1 NPO
W6	5/22-26	同上	テーマ C-2 NPO	テーマ C-3 NPO	祝日
W7	5/29-6/2	同上	テーマ C-4 NPO	練習	テーマ D-1 教育
W8	6/5-6/9	同上	祝日	テーマ D-2 教育	テーマ D-3 教育
W9	6/12-6/16	同上	テーマ D-4 教育	練習	祝日
W10	6/19-6/23	同上	テーマ E-1 超高齢社会	テーマ E-2 超高齢社会	テーマ E-3 超高齢社会
W11	6/26-6/30	同上	テーマ E-4 超高齢社会	練習	テーマ F-1 地域の再生
W12	6/3-6/7	同上	テーマ F-2 地域の再生	テーマ F-3 地域の再生	テーマ F-4 地域の再生
W13	7/10-7/14	同上	練習	練習	練習
W14	7/17-7/21	同上	プレゼン	プレゼン	プレゼン
W15	24.7.-28.7.	同上	試験準備		期末試験

図表 1：2017 年夏学期（第 2 期生 4 学期め）のスケジュール表

2017 年夏学期の 4 学期めで扱ったテーマは、図表 1 の通り、「環境」「労働」「NPO」「教育」「超高齢社会」「地域の再生」の 6 つで、各テーマを前述した授業形態に沿って学期末にグループ発表を行った。本稿ではそのうちの 1 テーマ「NPO」に焦点を当てる。

まずは担当の学生 3 人による司会で「ドイツ国際平和村」(以下「平和村」)³と「日本の NPO」というテキストを読み、日本の NPO 団体の 1 つである「難民支援協会」の紹介ビデオ⁴を見て、聴解タスクとメディエーションタスク⁵を行った。内容を確認しながら司会者の準備した質問に答えていく。質問には内容確認のものから意見を請うものまでである。

さらに、日本からの交換留学生の 1 人が実際に日本で NPO 活動に携わっていたこともあり、1 コマは、その NPO について、留学生の日本語のプレゼンテーションと質疑応答にあてた。ここまでの段階を通して司会者を中心に学生は、ドイツと日本の視点から、テーマに触れることになる。この交換留学生のプレゼンテーションと質疑応答後の学生へのアンケートでは、「日本の NPO に興味を持った、日本留学中に手伝ってみたい」という回答が数件みられ、日本留学中に新たな社会参加の機会が得られる可能性があるだろう。

その後この担当グループは授業で扱った「平和村」をインタビュー先に決め、インタビュー案、質問予定事項を担当教員に提出した。本来は近隣施設でのインタビューはドイツ語で行っているが、「平和村」には日本人スタッフやボランティアが多く、このグループはインタビューも日本語で試みた。「平和村」でのインタビューの後、自分たちでプレゼンテーションの準備をし、発表資料を教員がチェック、約 20 分の発表と質疑応答を日本語で行った。発表では、まず NPO や「平和村」に関する基本情報が述べられ、「平和村」でのインタビュー内容の報告、結論と進んだ。

この発表を「自発的に考える」という観点から分析すると、その出発点で最重要ともいえる「気づき」のプロセスが確実に始まっている。例えば「平和村」のインタビューについて学生たちは「必死に努力する子供達の姿を見ると、自分たちの生き方を考え直すきっかけになった」と結論づけている。9 月に留学を控えた学生の気づきとしては非常に重要なものだと考えられる。前述した日本の NPO に興味を持ち、日本留学中に関わってみたいと考えるようになった学生たちと併せて考えると、このテーマは「自らの関わる社会について考える」ための第一歩となったのではないかと考えられる。この後の発展を確認するためにもインタビューに携わった担当者を含めた学生の留学時と帰国後の段階的なプロセスを、今後も追跡調査していく予定である。

3.2 留学中の発信事例

次に、2016 年夏学期に本学で 2 年間の日本語学習を終え、同年 9 月から 2017 年 8 月まで日本の提携大学に留学していた学生たちの留学時の活動について報告したい。前述した授業形態で、「環境」「労働」「教育」「メディア」「地域の再生」「超高齢社会」の 6 つのテーマを扱った後に留学した。その中からある提携大学でのイベントを通して、「他者に発信した」例を紹介する。

この提携大学では国際文化交流学科主催で毎年「言語の祭典」というイベントが行われ、学生で組織された実行委員会が運営に携わっている。本学の学生が留学して約 2 ヶ月が経過した 2016 年 11 月に行われた。イベントでは「外国語を使って何かをする」という点に重点が置かれ、パフォーマンス内容は比較的自由であり、母語では出場できないというのが大原則という。本学からの 5 名の学生は「ヨーロッパの議論スタイルを見せたい」と考えている日本人学生に参加を頼まれ承諾。「言語の祭典」では、進行役の日本人学生が英語

で質問し、ドイツからの学生がそれに日本語で答えるという形式のパフォーマンスに参加した。質問は3つあり「日本のメディアは偏って公平でないと思う」「人工知能が発達することによって将来的に多くの人々が職を失うと思う」「日本は原発とエネルギー問題について考えるべきだと思う」であった。それぞれの質問が英語と日本語でスクリーン上に映し出され、これを進行役の日本人が英語の部分を読み上げ問いかける。5人のドイツ人学生は手元にある「Yes」か「No」のどちらかの札を挙げ、各自の回答を確認した後、なぜそう考えるかのコメントに入っていく。

この5名は進行役の日本人学生とともにイベントの「アカデミック賞」を受賞した。受賞理由は「環境問題など難しい問題を、聞き手に分かりやすく適度に専門用語を交えながら説明できたから」ということだったようだ。これは偶然の産物とはいえ、「自発的に考えて発信する」というプロセスが確認できたと考えられる。

なぜなら、留学直前の日本語の授業の「メディア」というテーマで「フクシマを通してのメディアの公平性」を扱い、「高齢社会」で「ロボット技術」を扱い、「環境」で「エネルギー問題」を扱いと、学生たちの「気づき」は十分に促されていたと考えられるためだ。

このイベントの録画ビデオを観察すると、「自発的に考えて発信する」プロセスのうち、特に「考えを整理して、相手に伝えられる」「さらに必要ならば修正して、自分の考えをまとめて伝えることができる」がより広範囲の対象に向けて行われ、また日本社会に積極的に関わり、発信する機会を得たと分析できる。つまり、「留学前、留学時、帰国後に、段階的に両社会について、より批判的に考察し、発信できるようになる」という私たちの最終的な目標のうち、留学中の部分までが、観察できたことになる。彼らを含む第1期生は2017年10月開始の冬学期に本学での最後の日本語のクラスを履修する。これが中期的調査の第1期生の最終段階となり、この段階の調査は本稿執筆現在、進行中である。

4 今後の課題

本発表では、中期的調査の第2段階として、まず第2期の学生のインタビュープロジェクト、さらに第1期生の留学中の活動について報告した。実践例が示すように、学生たちの「自発的に考えて発信する力」を実際に観察、分析していくことは不可能ではないと考えられる。ただし具体的な調査方法や、学習事項の評価という点では、今後も検討の余地があり、この点については、別途発表予定である。

また、第1期生のアンケート調査の結果にもとづく反省から、より早い時期に読解練習を取り入れることにし、前述のように、第2期生は、文型中心の教材（『みんなの日本語』）と並行して、速読練習とテーマ中心の読解の時間を1コマ設けた。ただし、これが2017年春からのテーマ中心の総合コースで実際に功を奏したかという点、なかなかそうは結論づけられず、より早い段階またはより効果的な読解練習が必要となるようだ。

もう1つ我々にとって重い課題は、一般的な現象でもあるかと思うが、知らない（未習）・わからない（既習）漢字やことばを調べて、または重要なところだけを押さえて「読む」という作業に慣れていない学生が多く、自主的な読解準備を期待するのは今後さらに困難になっていくのではないかと、という懸念があることだ。問題はツールではなく、基本的なものを読むことへの姿勢である。我々が近い将来この点にどう対応していくべきかが、緊急課題として残っている。

¹ 2016 年冬学期から学部 3 学期めの学生も対象グループに入れたため、実質的には 2 年半（留学前 1 年+留学 1 年+留学後半年）以上が観察対象となった。3 学期めの内容と実践については別の機会に報告したい。

² 「メディエーション (mediation)」は、主にドイツの学校教育で第二言語・外国語教育に取り入れられている授業活動の 1 つで、L1 と L2 の「2 言語間の仲介活動 (Sprachmittlung)」を指す。詳細は、以下の研究論文を参照：Byram (2011), Caspari (2014), Caspari and Schinschke (2010), Rössler (2008)。本学でのメディエーションタスクの例は脚注 5 を参照。

³ デュースブルク市の隣町、オーバーハウゼン市にある「国際平和村」は、紛争などで大怪我をした子供たちにドイツでの治療を受けさせたり、現地での平和教育などを行っている団体で、日本でも報道され、日本人スタッフもいる。テキストは日本語サイトの団体紹介のテキストを採用。現在は紹介文は更新されているが、こちらのリンクを参照：<http://japan.friedensdorf.de/was-wir-tun/> (2018.01.19)

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=cujqldC56Cc> (2018.01.19)

⁵ 具体的には、日独の該当団体の会計報告の図表を見て、簡単に説明するというメディエーションタスクを課した。具体的な課題例は日本の団体に関しては以下の通り。「あなたはドイツの研究者に、日本の難民支援をしている NPO の資金について、ドイツ語で簡単に報告するように頼まれました。図表は、日本の難民支援協会の 2015 年度の会計報告です。資金を何から得ていて、どんなことに使っているか、口頭で簡単に報告してください。」

<参考文献>

- Byram, M. (2011) The common (European) CEFR of reference - Teaching foreign languages, mediation and intercultural competence. *JACET Annual Review of English Learning and Teaching* 16: 63-70.
- Caspari, D. (2014) 'Sprachmittlung - Eine neue Chance für die Mu□ndlichkeit (nicht nur) im Französischunterricht' in Königs, E., Burwitz-Melzer, F. and Riemer, C. (eds.). *Perspektiven der Mu□ndlichkeit: Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Caspari, D. and Schinschke, A. (2010) Sprachmittlungsaufgaben gestalten: Zum Interkulturellen Potenzial von Sprachmittlung. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 108: 30-33.
- Heinrich, P. (2016) 'Welfare as an objective in Japanese language education'. Keynote speech at *the 2016 Symposium on Japanese Language Education in Venice, Italy*.
- Rössler, A. (2008) Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potential von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 2 (1): 55-77.
- UNESCO (2014). *Outcome Document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education* Global Citizenship Education: An Emerging Perspective. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002241/224115E.pdf> (2016.10.08)
- 安藤由夏・杉田優子 (2017) 「自発的に考えて発信する」ことを目指す中級日本語授業の試み, 『ヨーロッパ日本語教育』12 号(=2016 日本語教育シンポジウム報告・発表論文集): pp.380-385, ヨーロッパ日本語教師会・イタリア日本語教育協会. <https://www.eaje.eu/pdfdownload/pdfdownload.php?index=397-402&filename=koto-ando-sugita.pdf&p=venezia> (2018.01.12)
- 徳川宗賢 (1999) 「対談 ウェルフェア・リングイステイクスの出発」, 『社会言語科学』第 2 巻 1 号, pp. 89-100, 社会言語科学会.
- 平高史也 (2013) 「ウェルフェア・リングイステイクスから見た言語教育」, 『社会言語科学』第 16 巻 1 号, pp. 6-21, 社会言語科学会.

Developing Autonomous Thinking and Assertive Communication Skills in Japanese

— Report on the second stage of our mid-term research project

Yuka ANDO, Yuko SUGITA
University of Duisburg-Essen

Abstract

In recent years, goalposts for Japanese learning widened to include 'ability to think,' self-expression, and social participation, in addition to simple 'language ability.' Popularity of activities and courses with relevant objectives attests that the focus has shifted from the language itself to 'leaners' empowerment' by understanding a new language and applying it for social interaction. Aiming to cater for such needs, we are in process of revising our intermediate course at the University of Duisburg-Essen.

Our main focus in revising the intermediate course for students of the fourth semester is to stimulate the students' awareness of and interest in particular social problems that are existent and comparable both in and between Germany and Japan. The ultimate goal is to promote gradually students' ability to think more critically and to communicate more assertively before / during / after the study in Japan about the societies in which they participate. It will be argued that our topic-based materials and particular activities such as frequent discussions, mediation tasks, writing essays or interview projects can serve this purpose.

An Investigation of Knowledge & Ability Associated with the Accurate Production of Japanese Lexical Accent

HATASA, Yukiko
Hiroshima University
TAKAHASHI, Eriko
Mejiro University
HATASA, Kazumi
Purdue University

Abstract

The present study aims at exploring the relative contribution of factors that are thought to associate with the production of Japanese lexical accent. Seventy English-speaking learners of Japanese were asked to fill in the demographic questionnaire and to take a series of online tests involving perception, knowledge, monitoring, phonological short-term memory, and production of Japanese lexical accent. The results show that accent knowledge and monitoring ability were correlated with production, but perception, language proficiency or phonological short-term memory were not. The results support the finding of uninstructed JFL learners in Hatasa, Takahashi, & Hatasa (2016) but are different from the results of the mixed group of JFL/JSL learners in Hatasa & Takahashi (2016).

Keywords: accent, perception, production, accent knowledge, working memory

【キーワード】 アクセント、知覚、生産生成、アクセント知識、モニタリング能力、作動記憶

1 Introduction

Good pronunciation is a necessary skill for second language (L2) learners to have successful communication. Poor pronunciation raises processing demands on the listener, and native speakers experience comprehension difficulty, misunderstand the speaker's intention, or consider him/her incompetent (Toki, 1994). For many native speakers, pronunciation is the easiest source of information to assess a non-native speaker's proficiency. Sato (1995) found that native speakers rely on suprasegmental features such as intonation and accent rather than segmental features when they evaluate non-native speakers' pronunciation.

This finding triggered a number of studies that focus on the acquisition of Japanese accent (Ayusawa, and Odaka, 1998; Katayama, 2008; Ogawara, 1997; Yamada, 1999). Previous studies have found that the ability to perceive accent is positively correlated with production (Yamada, 1999). Also the ability to evaluate and monitor one's own production is associated with production accuracy (Ogawara, 1997). However, the correlation between perception and production tends to remain at a moderate level (Flege, 1993; Yamada, 1999), and so does the perception and monitoring (Ogawara, 1997). In addition, most of the studies use a very small number of stimuli to obtain native judgment

data, and very few studies have investigated other factors such as knowledge of accent and short-term memory. Therefore, the present study attempts to fill this gap by comparing the relationships among these factors.

2 Review of Literature

2.1 Characteristics of Japanese Lexical Accent

Japanese is categorized as a mora-timed language, and contrasted with stress-timed languages such as English and Russian or syllable-timed languages such as French and Spanish. The mora is a durational unit in Japanese, so words with the same number of morae have approximately an equal duration regardless of the number of syllables and internal structure of syllable. Presence of lexical accent or its position has little effect on duration.

The mora is realized with a high or low-pitch. Accent nucleus represents the location in a word where the pitch falls from high to low (also referred to as lexical accent). In standard Japanese, the pitch of the first and second mora are different, and the pitch does not rise once it falls to a low pitch. Also, for words with n mora, $n-1$ pitch patterns are available.

2.2 Acquisition of Japanese Lexical Accent

Acquisition of L2 prosody is not easy for adult learners. They have acquired a rhythmic unit and strategy to control prosodic features in their first language (L1). Also, L2 learners frequently transfer L1 phonology to L2 which may have very different prosodic characteristics from L1 (Aoyama and Guion, 2007; Trofimovitch and Baker, 2006). The acquisition of lexical accent presents a significant learning problem for many L2 learners of Japanese. Because a mora-timed language is not common, L1 negatively affects its acquisition. Also, accentual patterns for words are not predictable unless learners know the location of the accent nucleus. This means that the learner must learn the accent pattern for each word individually.

Previous research showed that an abrupt pitch fall was the primary cue for perception of accent (Sugito, 1982). Several studies investigated whether L2 learners were able to identify the location of the accent in words, using an “accent listening” test (Nishinuma et al., 1996; Ayusawa and Odaka, 1998). Ayusawa and Okada (1998) reported the results from twenty-one different language groups. Nishinuma et al. (1996) targeted fifty-four American students at three levels of proficiency. The primary findings of these studies indicate that the effect of L1 transfer was strong for beginners but gradually diminished as the learner’s language learning experience increases. Also, the non-accentual pattern called *heiban* was relatively easy for learners to identify, but the results of other patterns were not clear. Nishimura et al. (1996) suggests that the results may be included by learners L1. Using the same paradigm, Lee et al. (1997) examined how well the speakers of Seoul dialect, which does not have accent, perceive Japanese accent. The results showed that the accuracy rate was about 49% regardless of proficiency, and large individual differences were observed.

Katayama (2008) compared the perception boundary of speech between English learners of Japanese and native Japanese speakers. Three native and three non-native speakers of Japanese were asked to listen to a series of sounds in which the pitch gradually shifted from HLL to LHH and had to identify the point at which the pitch changed from HLL to LHH or LHH to HLL. The results demonstrated that unlike native

speakers, non-native speakers' judgments varied considerably. She concluded that the learners were not able to perceive accent because they have not acquired the mora-timing, suggesting that the learners.

In terms of production, previous studies reported persistent L1 transfer effects. For example, Horiguchi (1973) found that native English speakers tended to use stress-timing and put stress on the second to last syllable of a word. Yamada (1994) compared English-speaking learners of Japanese who had an experience of living in Japan and those who did not. The results showed learners without living experience produced correct accent for only three percent of the entire words. Even those with living experience were correct for only four or five percent of the entire words.

Previous research also investigated the relationship between production and perception. Studies in European languages as well as Japanese report a moderate correlation between them (Flege, 1993; Yamada, 1999). However, none of the studies found a high correlation. This suggests that perception is not the only factor associated with production.

Ogawara (1997) examined the relationship among production, perception and monitoring, using 27 Korean learners of Japanese. The monitoring ability is defined as the ability to evaluate one's own production based on the accuracy standard that the learners have internalized. Ogawara's results indicated that the correlation between production and monitoring was the highest, and, on this basis, he argued that monitoring is more closely related to production than perception.

Takahashi (2013) argued that the previous studies only focused on one or two factors that were thought to be related to production and that they ignored other factors such as the accent knowledge. She also argued that monitoring of real words may be different from that of nonword, because the former requires lexical knowledge but the latter does not. In her study, seventy Korean learners of Japanese were asked to work on the following six tasks: the real word production task, the real word monitoring task, the nonword production task, the nonword monitoring task, the perception task, the accent knowledge task. The results of the regression analysis showed that only vocabulary knowledge predicted the production, and neither perception nor production were significant. However, the same real words were used for production, the real-word monitoring and the accent knowledge task in this study, so the results may be attributed to the fact that the same words were used in the three tasks.

Hatasa & Takahashi (2016) examined the performance of thirty-four English learners of Japanese, who did not receive an explicit instruction of accent, using the same paradigm except that phonological short-term memory task was added in this study. The results showed that accent knowledge and real-word monitoring were correlated with production, but not with perception, nonword production, nonword monitoring or phonological short-term memory. In Hatasa, Takahashi, & Hatasa (2016), a mixed group of JFL/JSL English-learners of Japanese participated in the same series of tasks. In this study, production was correlated with all measures except for phonological short-term memory.

In sum, previous studies show both perception and production is affected by L1, but the negative effect of L1 is persistent in production though it diminishes in perception as the learner's proficiency improves. Also, the ability to produce correct accent is related to perception, monitoring, and lexical knowledge, but the strength of the relationships varies. This is due to the fact that these studies differ in experimental methods, size of stimuli, number and type of participants, and factors included. Also, the participant in Takahashi and her colleagues' studies did not receive accent instruction. For this reason, the present study provides accent instruction to learners and reexamine Hatasa, Takahashi & Hatasa's findings (2016).

3 Study

3.1 Participants

The participants in this study were seventy English learners of Japanese at three proficiency levels. All students were enrolled in an intensive summer Japanese program in the US college, and they were placed at superior, advanced and high-intermediate level courses.

3.2 Materials

A vocabulary lesson was created for the forty target words in order to ensure that learners have been instructed on the lexical accent of all the target words. Also, the following six tasks used in Hatasa, Takahashi, & Hatasa (2016). Three mora words which appear in all four elementary-level textbooks were chosen as the target words.

1. Real Word Production Task (3 mora words, 16 verbs and 24 nouns. The learner reads-aloud a visually presented word.)
2. Real Word Monitoring Task (3 mora words, 16 verbs and 24 nouns. The learner listens to the word he/she has just produced in 1, and tells whether his/her accent is correct.)
3. Nonword Production Task (3 mora words, 30 nonwords. The learner reads-aloud a visually presented word for which accent patterns are explicitly marked.)
4. Nonword Monitoring Task (3 mora words, 30 nonwords. The learner listens to the word he/she has just produced in 3, and tells whether his/her accent is correct.)
5. Perception Task (3 mora words, 36 nonwords. The learner listens to four words in a sequence and selects the word that that has the same accent with the last word.)
6. Accent Knowledge Task (40 words. The learner is visually presented with three words and asked to tell the one that has a different accent from the others. No accent information is provided.)

3.3 Procedure

The data collection was conducted individually. Each participant received an explanation of the purpose of the research and signed the consent form. Then he/she worked on the vocabulary lesson. In this session he/she was asked to identify the accent pattern of the word they hear and see until the accuracy rate reached 100 percent. Upon completing the lesson, they worked on the seven tasks. The practice session took approximately fifteen to forty minutes, and the main study took approximately forty minutes.

4 Results

The descriptive statistics indicate that the average performance of the production and monitoring tasks were about 50%.

Table 1. *Descriptive Statistics on the Seven Task*

	Production	Knowledge	Monitoring	Perception	Nonword	Nonword
--	------------	-----------	------------	------------	---------	---------

					production	monitoring
% correct	0.52	0.44	0.58	0.50	0.65	0.60

Table 2 shows the correlations for the performance on the seven tasks. The correlation between production and real-word monitoring was the highest ($r=.66$) and were also significantly correlated with knowledge ($r=.44$). The correlations between production and the other variables, were not significantly correlated.

Table2. *Correlation for the Seven Tasks*

	Production	Knowledge	Monitoring	Perception	Nonword production	Nonword monitoring
Production	1					
Knowledge	0.40	1				
Monitoring	0.66	0.30	1			
Perception	0.16	-0.01	0.00	1		
Nonword production	0.27	0.19	0.22	0.50	1	
Nonword Monitoring	0.30	0.37	0.35	-0.30	0.35	1

* $p<.05$

5. Discussion

The results of the present study demonstrated that the production of lexical accent was difficult for English learners of Japanese, even with an explicit instruction and practice. In English, a stressed syllable is pronounced longer and louder with a high pitch, and the duration between two stressed syllables is the same regardless of the number of consonants and vowels included between them. However, Japanese accent does not affect the duration of each mora. These differences may have caused a problem in producing the accent pattern in Japanese.

With respect to the relationship between production and other factors, the production of real words was strongly associated with the monitoring of real words and accent knowledge. This result partially supports Ogawara (1997) and Takahashi (2013). In Ogawara, production correlated more with monitoring than perception. Takahashi found that knowledge was the only predictor of production accuracy. Considering the fact that a learner must have knowledge of lexical accent in order to make judgements about his/her production, the acquisition of lexical knowledge may be the key to accent production.

The importance of accent knowledge may have explained the lower correlation between production and nonword production or monitoring. In the nonword production condition, accent patterns were visually shown to the participants, so the learner did not have to have accent knowledge. In the real-word production condition, however, he/she must rely on accent knowledge in production. In the monitoring phase, he/she checks his/her production with the visually presented accent pattern on nonword monitoring, but he/she has to use accent knowledge to make judgments. If monitoring itself is associated with production, real-word production should be just as highly correlated with nonword monitoring as with real-word monitoring. Since

the present study is unable to clarify the nature of the relationship among production, monitoring and knowledge, future research should clarify this point.

The low correlations between perception and production supports Hatasa & Takahashi (2016) suggesting FL learners are unable to perceive accent due to low exposure to auditory input.

References

- Aoyama, K., & Guion, S. G. (2007). Prosody in second language acquisition: An acoustic analysis on duration and F0 range. In O.-S. Bohn & M. J. Munro (Eds.), *The role of language experience in second-language speech learning: In honor of James Emil Flege* (pp. 281-297). Amsterdam: John Benjamins.
- Ayusawa, T., & Odaka, K. (1998). Tokyo akusento no kikitori tesuto: 21 gengo gurupu no bogo betsu, seiseki gun betsu seitoritu. *Kokusai syakai ni okeru nihongo ni tsuite no sogoteki kenkyu ronbunshu*1. *Sin puro 'nihongo' sookatsuhan*, 57-71.
- Flege, J. E. (1993). Production and perception of a novel, second-language phonetic contrast. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 93, 1589–1608.
- Hatasa, Y. & Takahashi, E. (2016). Acquisition of L2 lexical accent: Examination of cognitive factors and accentual patterns. Paper read in 2016 AATJ meeting. Seattle, WA.
- Hatasa, Y., Takahashi, E. & Hatasa, K. (2016). Effects of L1 and cognitive factors on the acquisition of Japanese accents by L2 learners. Paper presented in 2016 PacSLRF. Chuo University, Tokyo, Japan.
- Horiguchi, J. (1973). Eigo kokumin ni yoru nihongo no yon-onsetsu meishi no akusento kaku no yosoku to sono jissai. *Nihongo Kyoiku*, 19, 97-112.
- Katayama, T. (2008). Eigo bogowasha to nihongo bogowasha ni yoru picchi akusento no chikaku *Denshi Joho Tsushin Gakkai Gijutsu Kenkyu Hokoku SP*, 108(116), 93–98.
- Lee, M., Ayusawa, T., & Nishinuma, Y. (1997) Seoul shusshin nihongo gakushusha no Tokyo go akusento no chikaku. *Nihongakuho*, 38, 87-98.
- Nishinuma, Y., Ayusawa, T., & Anan, F. (1996). Furansu-jin nihongo gakushusha wa Tokyo-go akusento o donoyoni kiku ka. *Ronso*, 46, 103-111.
- Ogawara, Y. (1997). Hatsuon kyosei bamen ni okeru gakushusha no hatsuon to kikitori no kankei ni tsuite [The relationship between production and perception in pronunciation instruction]. *Nihongo Kyoiku [Journal of Japanese Language Teaching]*, 92, 83-94.
- Sato, T. (1995). Tanon to inritsu ga nihongo onsei no hyoka ni ataeru eikyoryoku no hikaku. *Sekai no Nihongo Kyoiku*, 5, 139-154. .
- Sugito, M. (1982). *Nihongo akusento no kenkyu*. Tokyo: Sanseido.
- Takahashi, E. (2013). Nihongo gakushusha no akusento seiseiryoku ni kansuru kenkyu: Kankokujin gakushusha o taisho to shite. Unpublished doctoral dissertation, Hiroshima University.

日本語の語彙アクセント生成に関与する能力と知識とは何か

畑佐 由紀子

広島大学

高橋 恵利子

目白大学

畑佐 一味

パデュー大学

要旨

本研究は第二言語として日本語の語彙アクセントの生成にかかわると想定される要因についてその関係性の強さを探ることを目的とする。英語を母語とする初級から上級の日本語学習者 70 名 に、アクセント指導を行い、その後アクセント知覚、アクセント知識、モニター、音韻短期記憶容量、アクセント生成のオンライン課題をさせ、分析した。その結果、アクセント知識とモニターはアクセント生成との間に有意な関係性が見られたが、アクセント知覚、音韻短期記憶容量、そして習熟度はアクセント生成に関係しないことが分かった。この結果は、アクセント指導を行っていない日本語学習者を対象とした Hatasa, Takahashi, & Hatasa (2016)と同様の結果であったが、日本で日本語を学習する者と海外で日本語を学習する者が含まれていた Hatasa & Takahashi (2016) とは異なる結果となった。

文語文を学ぶ非母語話者のための e-learning 教材

—試作版教材の利用可能性と課題—

佐藤 勢紀子（東北大学）、小野 桂子（プリンストン大学）、
虫明 美喜（宮城教育大学）

要旨

日本語非母語話者の文語文学習の環境は整備されておらず、支援が求められている。そこで、オンデマンド方式で容易に使用できる体系的かつ包括的な非母語話者向け文語文 e-learning 教材の開発を目指し、試作版を作成した。本教材は素材セクションと参照セクションに分けられる。素材セクションは本文、問題（小テスト）、現代語訳のページで構成されている。参照セクションには、用言・助動詞・助詞の一覧のほか、文法解説、語彙リスト、作品解説、コラム集、資料集などがある。本教材は、学習者の自習のほか、授業でも使用することができる。授業開始時のレディネス確認、反転授業のための予習、授業での学習事項の復習、授業終了時の習得度確認などでの利用が考えられる。試作版についての利用者アンケート調査の結果、「わかりやすい」、「役にたつ」などの評価が見られた一方、素材の増設・多様化、文法解説の拡充など、教材改善を求める要望が寄せられた。

【キーワード】 文語文、日本語非母語話者、e-learning 教材

Keywords: classical Japanese, non-native speakers of Japanese, e-learning materials

1 はじめに

文語文¹の学習を希望する非母語話者は、日本語学習者全体に占める比率は低いものの、着実に増えている。日本文学、日本史など日本学の研究を志す者のみならず、一般の学習者においても文語文学習への要求は高まっている。近年、マンガ、アニメ、J-POP などのサブカルチャーに魅かれて日本語を学び始める学習者が増えているが、これらの作品に古典文学の内容や文語文が取り入れられているケースが少なくなく、文語文学習は彼らサブカル愛好者の興味をひくところとなっている（佐藤・虫明他 2016）。また、受験生のニーズも文語文学習の必要性が高まっている一つの要因である。中国では、今世紀初めから、大学の日本語専攻の4年生が受験する「高校日語専業八級考試」（大学日本語専攻8級試験）に古典文学や文語文法の問題が出題されるようになり、日本語専攻の学生の間で文語文学習のニーズが生じている²。日本国内でも、高校や大学への進学を希望する非母語話者の中に、古文や漢文の受験勉強で困難に直面している学習者が存在する。

このように、文語文学習を希望する非母語話者は増加傾向にあるが、彼らの意欲に十分に応えうる学習環境が整っているとは言えない。日本国外の高等教育機関では、人件費の削減や文語文を教える能力のある教師の不足により、ごく一部の恵まれた大学や研究機関を除いては、体系的な文語文教育は行なわれていない。一方、日本国内においては、母語話者への文語文基礎教育は中等教育までの段階で行なわれているため、高等教育機関で文語文入門の授業を開講するという発想がほとんどなく、日本に留学してきた非母語話者で

文語文学習を望む者の多くは、自学自習で大変な苦勞をして文語文を身につけることとなる（坂内 2004, 佐藤 2015a）。日本国外でも国内でも、非母語話者である学習者が文語文を学ぶ環境の不備が大きな問題になっている。

このような問題を解決するために、筆者らは、非母語話者を対象とするニーズ調査の結果（佐藤 2015a, 同 2015b）にもとづき、2015 年度に、非母語話者がオンデマンド方式で容易に使用できる体系的で包括的な文語文 e-learning 教材の開発に着手した。教師と学習者双方のニーズに応えることができ、教室での指導にも独習にも利用可能な教材の作成を目指して開発に取り組んできた結果、2017 年度現在、未公開であるが、6 つの素材を含む試作版教材ができています。本稿では、本試作版教材の概要を紹介し、その試用結果と利用者へのアンケート調査の結果をふまえて、その可能性と課題について検討する。

2 試作版教材の概要

本試作版教材（以下、本教材）の内容については既に佐藤他（2017）で報告しているため、本稿では、非母語話者向けに工夫した点を中心に、ごく簡単にその概要を紹介する。

2.1 構成

本教材は、素材セクションと参照セクションから成っている。素材セクションの構成を図 1 に、参照セクションの構成を図 2 に示す。

2.1.1 素材セクション

素材セクションは、それぞれの素材ごとに、カバーページ、本文ページ、問題ページ、現代語訳ページで構成されている。それぞれのページの内容については、図 1 を参照されたい。非母語話者の学習の便宜を図るため、本文ページの本文は総ルビで示し、その他のページにおいても、当該部分にカーソルを動かすとポップでルビが出るようにした。非母語話者には音声情報も重要なので、本文ページで本文の朗読が聴けるようにした。

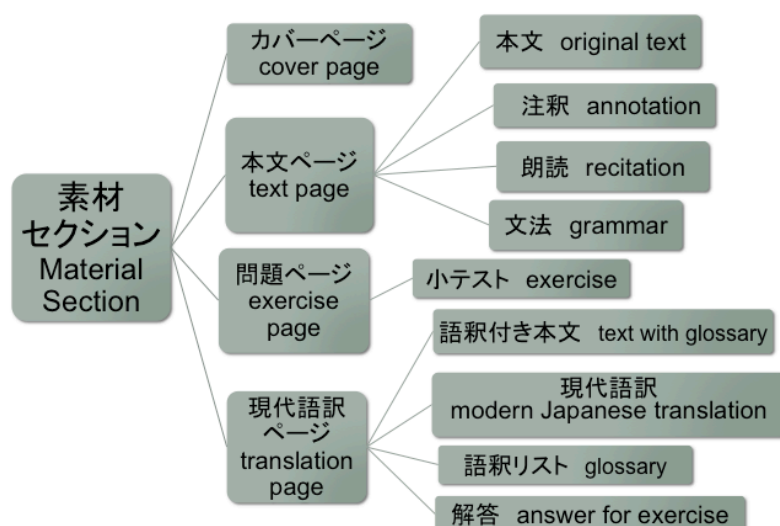


図1 文語文 e-learning 教材試作版の素材セクション

2.1.2 参照セクション

参照セクションには、文語文法学習に必須の用言・助動詞・助詞一覧のほか、図 2 に示

すページがある。非母語話者に対する配慮としては、用言一覧に、動詞の活用のしかたによる分類（文語動詞の「学校文法」による分類、現代日本語動詞の「学校文法」と「教育文法」による分類）の対照表を付けた（佐藤他 2017 付録参照）。また、図 2 の最後にある「現代に残る古語」では、現代日本語の中に残る文語文的な要素を取り上げて例示し、文語文学習が現代日本語を学ぶ上でも有用であることを示した（佐藤 2014 付録参照）。

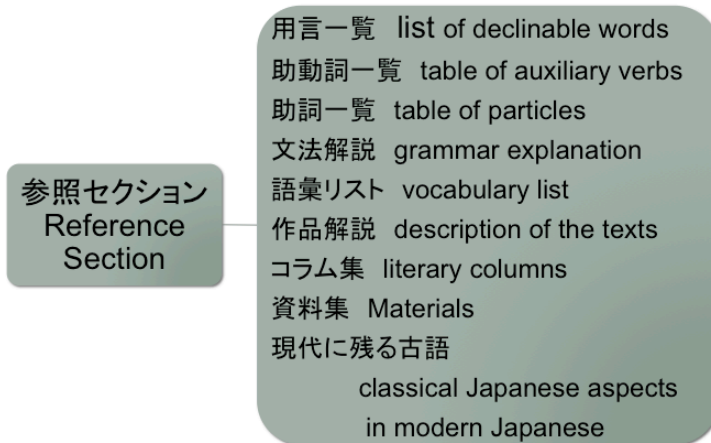


図 2 文語文 e-learning 教材試作版の素材セクション

2.2 素材

次に、素材を選定する上での方針と本教材に搭載されている 6 つの素材を紹介する。

2.2.1 素材の選定方針

素材の選定は、基本的に次の方針にしたがって行なっている。

- 1) 平明でわかりやすい内容、文章の素材の選択
- 2) 母語話者対象の古典教育で定番の素材の重視
- 3) 大人が知的関心を持てる素材の発掘
- 4) 「複合教材」（佐藤・串田他 2016）の実現を目指した素材の構成
- 5) 時代、ジャンル、形式の多様性の確保

2.2.2 本教材の素材

現在のところ、本教材には次の 6 つの素材を載せている³。教材サイトには難易度の低いものから並べてあり、ここでもその順に列挙する。

- ▶ 「故郷」（文部省唱歌）（1914）
- ▶ 「ちごの空寝」（『宇治拾遺物語』）（13 世紀）
- ▶ 「春はあけぼの」（清少納言『枕草子』）（10-11 世紀）
- ▶ 「二十日の夜の月」（紀貫之『土佐日記』）（10 世紀）
- ▶ 「翻訳苦心談」（杉田玄白『蘭学事始』）（1815）
- ▶ 「松島の風」（正岡子規『はて知らずの記』）（1893）

3 教材の利用方法

ここでは、本教材を授業の中で試用した結果と教材利用の可能性について述べる。

3.1 教材の試用

本教材を東北大学における 2017 年度前期の授業で試用した。教材を試用した授業は、「上級日本文化演習：古典入門」（略称：CL600）および「中上級共修ゼミ：文学で学ぶ日本」（略称：ML500）である。CL600 は留学生対象の日本語プログラムに属する授業、ML500 は同プログラムの授業と一年次学生対象の共通科目の授業の合同授業で、日本人学生も参加している。これらの授業の受講者の国籍の内訳は次のとおりである。

CL600：中国 6 フィンランド 1

ML500：日本 14 中国 6 台湾 3 韓国 1 タイ 1 スウェーデン 1 フランス 1
ハンガリー 1

2 つの授業ともに、まず、授業開始時のレディネス確認のために本教材の問題ページにある小テストを試用した⁴。CL600 では、従来、初回の授業で簡単な調査を行ない、「日本の古語や古典文法についての知識」に関して、「a. まったくない、b. ほとんどない、c. 断片的な知識はある、d. 基礎的な知識はある」の 4 択で回答を求めてきたが、その回答は受講者の自己申告にすぎず、知識レベルの正確な判定は難しかった。本教材を利用することで、ある程度客観的なデータによるレディネスの確認ができるようになった。

また、CL600 では、授業で本教材に掲載されている素材を扱う場合、その授業の前後に本教材の同じ小テストに解答させ、理解度の変化を見ることも試みたが、1 回目の受験で正解がわかってしまうため、この方法は有効とは言えないことがわかった。小テストを反復受験させる方法は、もっと間隔を置いて試みたほうがよいかもしれない。

さらに、ML500 の授業では、授業で読解テキストとして取り上げた正岡子規の『はて知らずの記』について、そのテキストが読めなかった何週間か前の自分の身になってどのような e-learning 教材を作成するかを考えるという課題でペアワークを行なった。受講者は極めて熱心にこの課題に取り組み、種々の具体的な提案がなされ、クラスでそれを共有した。全体として、プロジェクトベースの国際共修ゼミの趣旨に沿う、授業で学んだことの振り返りとしても有意義なクラス活動となった。

3.2 教材利用の可能性

今回実際に試みた方法のほかにも、本教材の様々な利用法が考えられる。最も有望なのは、反転授業での利用である。授業の前に本教材での予習を課し、授業では学習事項の確認や発展的なクラス活動を行なうことが可能である。また、本教材を用いて、授業で学習したことの復習や応用練習を行なうこともできるだろう。学期末に本教材の小テストを利用して習得度確認を行なうことも可能であるが、受験者が小テストの正解を別ページで見られるようになっているため、一般の期末テストと同じようには使えないと考えられる。

4 利用者の反応

本教材を試用した授業の受講者を対象にアンケート調査を実施した。小規模な調査ではあるが、本節では、その回答をもとに、利用者の本教材に対する評価を報告する。

4.1 調査の概要

調査の概要は次のとおりである。

時期：2016 年 7 月、2017 年 7 月～8 月

対象：CL5⁵、CL600、ML500 の受講者

調査方法：アンケート調査（2016 年は質問紙調査、2017 年はウェブ上の調査）

調査項目：教材試作版の各部分、全体についての感想および意見

4.2 調査の結果

調査の結果、漢字系留学生 9 名、非漢字系留学生 4 名、日本人学生 1 名から回答が得られた。以下に、教材のよい点と改善を要する点に分けて、調査結果の概要を報告する。

4.2.1 教材の肯定的評価

教材に対する肯定的なコメントをキーワードでまとめると、次のようになる。

- (1) 「わかりやすい／理解しやすい」：10 例（本文ページ、語釈、用言等一覧、語彙リスト、現代に残る古語、全体）
- (2) 「役にたつ／便利」：5 例（語釈、用言一覧、語彙リスト、全体）
- (3) 「おもしろい」：4 例（コラム、資料、現代に残る古語、全体）
- (4) 「詳しい」：3 例（本文ページ、語彙リスト、全体）

教材全体について寄せられたコメントから 1 例を引く。

自分で本文を読んだり、参照ページを使って勉強したりして、習うのが楽しくて簡単になりました。同じページに必要なインフォメーションが入っているのがとてもよかったです。小テストが少し難しかったですが、それで自分がどぐらいわかったかを確認できるのがいいです。この教材を使うことで、古典文学について覚えるのがやさしかったです。

4.2.2 教材改善への提案

一方、「教材の改善してほしい点」「教材をもっとよくするための提案」を問う質問に対する回答は、次のようにまとめられる。

- (1) 素材を増設／多様化する：5 例（和歌、漢文、『伊勢物語』、『源氏物語』、『平家物語』、江戸時代の作品など）
- (2) 文法解説に例文を付ける：3 例
- (3) サイトへのアクセスを改善する：2 例
- (4) テストのチェック機能を改善する：2 例

その他、テストを増設すること、他の作品との比較を取り入れること、作品解説の日本語を易しくすることに関する要望が各 1 例あった。

5 おわりに

以上、文語文を学ぼうとする非母語話者のために開発した e-learning 教材試作版についてその概要を示し、試用の結果、教材利用の試案、利用者アンケート調査の結果について論述した。本教材は現時点では開発の途上であり、素材として掲載しているテキストも少ないが、今後内容の拡充を図り、改善を重ねていけば、学習者の自習に役立つのみならず、日本語・日本文化関連の授業における様々な形での利用に供しうると考えられる。日本語教師は現代日本語教育の専門家ではあっても、文語文教育に関する知識・経験が豊富であるとは限らないため、本教材が授業での文語文指導の一助になることが期待される。

最後に、今後の教材開発についての課題を挙げておきたい。まず、アンケートの回答でも要望が多かった素材セクションの拡充が最優先の課題である。さしあたり、和歌や俳句

などの韻文、漢文、候文、近代文語文など、特徴ある素材を含む15の素材から成るシリーズ1の完成を目指している。次に、参照セクションのコンテンツの補充が求められる。特に文法解説や資料集はほとんど手付かずの状態であり、この部分の作成が急務である。その他、各文法項目に即した練習問題集のページの開設や、英語訳の補充を予定している。シリーズ1が完成し、参照セクションの内容も整った段階で、文語文関連の他のウェブサイトとのリンクを形成し、サイトの公開を行なう計画である。

付記

本教材開発は、科学研究費助成事業基盤研究(C) 25370531「日本語学習者を対象とする文語文読解教育の実態調査および教材開発」(2013-2016年度) および基盤研究(C)17K02835「日本語学習者を対象とする文語文 e-learning 教材および文語文教授法の開発」(2017-2019年度) (研究代表者はいずれも佐藤勢紀子) による助成を受けて行なった。

注.

- ¹ 「文語文」ではなく「古文」という用語もあるが、「古文」は中等教育における教科目「古典」の中で「漢文」との対で用いられるケースが多い。本教材では漢文、文学作品以外の素材、近代以降の素材も扱う計画であるため、「古文」ではなく「文語文」という用語を用いた。
- ² なお、国際交流基金「2015年度 海外日本語教育機関調査」によれば、中国の高等教育機関の日本語専攻学習者は210,452人に上り、全世界の教育機関での学習者の5.8%を占めている。
- ³ ただし、「松島の風」(『はて知らずの記』) は本文のみの掲載である。
- ⁴ 本教材では管理者による利用者の教材利用状況の閲覧が可能であり、テストへの取り組みや解答も授業担当者が把握できるようになっている。
- ⁵ CL5は2017年度のCL600と同様の古典入門の授業。ただし、レベルは中上級以上であった。

<参考文献>

- 佐藤勢紀子 (2014)「留学生を対象とする古典入門の授業—日本語学習者のための文語文読解教材の開発を目指して—」,『東北大学高等教育開発推進センター紀要』第9号, pp.99-113.
- 佐藤勢紀子 (2015a)「文語文を学ぶ日本語学習者が困難を感じる点—非漢字系日本学研究者に聞く—」,『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第1号, pp.163-172.
- 佐藤勢紀子 (2015b)「文語文を学ぶ漢字系学習者が困難を感じる点—中国・台湾の日本学研究者に聞く—」,『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』第7号, pp.25-32, アカデミック・ジャパニーズ・グループ研究会.
- 佐藤勢紀子・串田紀代美・高橋章則・小野桂子・楊錦昌 (2016)「日本学専攻学習者を対象とする文語文教育」,『専門日本語教育研究』第18号, pp.55-60, 専門日本語教育学会.
- 佐藤勢紀子・虫明美喜・楊錦昌・小野桂子 (2016)「文語文を素材とした日本語・日本文化教育」,『2016年度日本語教育学会春季大会予稿集』, pp.78-89.
- 佐藤勢紀子・虫明美喜・楊錦昌・小野桂子・押谷祐子 (2017)「非母語話者を対象とする日本語文語文 e-learning 教材試作版の開発」,『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第3号, pp.307-320.
- 坂内泰子 (2004)「留学生と文語文読解の必要性」,『神奈川県立外語短期大学紀要総合篇』第27号, pp.59-74.

E-learning Materials for Non-native Learners of Classical Japanese - Utilizing Possibilities and Issues of the Trial Version -

Sekiko SATO (Tohoku University)

Keiko ONO (Princeton University)

Miki MUSHIAKE (Miyagi University of Education)

Abstract

The learning environment of Classical Japanese (or *bungo*) education for non-native students both in and outside of Japan has many issues, partly because of the lack of sufficient budgets and/or instructors. To improve this situation, we have been developing an on-demand, easy-to-use, systematic, and full-scale program for non-Japanese students.

The trial version of this E-learning material has two sections. The text section includes [original text][annotation][recitation][grammar][exercise][text with glosses][modern Japanese translation][answer to exercise]. The reference section has [list of declinable words][table of auxiliary verbs][table of particles][grammar explanation][vocabulary list][description of the texts][literary columns][materials][classical Japanese aspects in modern Japanese].

This E-learning material accommodates the needs of instructors and non-Japanese students, both for the classroom and for self-study. It can be used for readiness assessment, preparation for flipped classroom, review, achievement evaluation after class, etc.

The user survey showed positive evaluations, such as “Easy to use”, “ Very useful” etc., as well as requests for improvement, such as for an increase of the number/variety of original texts, expansion of the grammar explanation, etc.

反転授業に対する日本語学習者の評価と学習意識の変容

—SCAT による質的分析を通して—

古川 智樹、手塚 まゆ子
関西大学

要旨

これまでの外国語教育における反転授業研究は、主に反転授業実施前後の到達度テスト比較及び質問紙調査によって分析したものであり、従来の教育で受動的な学びに慣れている学習者が、能動的な学習を促進する反転授業をどう評価し、学習意識がどう変容したかを調査した研究は見当たらない。そこで本研究では、文法教育に反転授業を導入し、授業期間終了後に半構造化インタビューを行い、SCAT 法（大谷 2008, 2011）を用いて分析を行った。その結果、「教育方法の変化による戸惑い」「反転授業の受容」「予習の重要性への気づき」「学習観の変化」の4つの構成概念が抽出された。そして、理論記述を試みたところ、学習者は初めは教育方法の変化による戸惑いがあるが、徐々に授業形態に慣れ、予習の重要性に気づき、彼ら自身の中で、能動的な学習が自身の日本語能力を向上させるという学習観の変化が起こっているということが導き出された。

【キーワード】 反転授業、SCAT 法、学習意識の変容

Keywords: Flipped classroom, SCAT method, the change in learner's perception of learning

1 はじめに

近年、新たな学習内容を講義で宿題としてオンラインで視聴させ、授業内で演習を中心に行うという反転授業の取り組みが広がっており、その成果も数多く報告されている（Bergman & Sams 2012 等）。外国語教育における反転授業の実践報告では、英語教育（Hsiu 2015 等）や中国語教育（趙 2015 等）等があり、日本語教育においても同様に実践報告がされてきている（古川・手塚 2016, 高橋他 2017 等）。そしてその成果として、学習者は反転授業を肯定的評価し、実験群と統制群による比較では、主に到達度テストで反転授業クラスが高得点を記録し、成績の底上げが確認されており、また、学習内容の理解及び学習者オートノミーの促進、学習意欲の改善等、反転授業の効果が実証されてきている。しかし、それらの報告は主に反転授業実施前後の成績比較及び質問紙調査による報告であり、実際に従来の受動的な教育を受けてきた日本語学習者が、能動的かつ学習者主体の学習を促進する反転授業をどう受け止め、評価しているのか、そして反転授業実施によって学習者自身の学習意識がどのように変容したかを調査した研究は見られない。

そこで本研究では、日本語教育の中でも導入及び練習に時間を要する文法教育に反転授業を導入し、授業期間終了後に半構造化インタビューを行い、その後 SCAT 法（Steps for Coding and Theorization: 大谷 2008, 2011）で分析を行い、日本語学習者の反転授業に対する評価と学習意識の変容について考察した。

2 調査概要

本節では、本研究で実施した調査の概要を述べる。具体的には、本機関で実施している反転授業の実施概要と調査対象者及び分析方法について説明する。

2.1 反転授業の実施概要

本機関の「日本語科目」は、日本語能力に応じてレベル 1 から 6（初級クラス～上級後半クラス）の 6 レベルに分けられており、1 コマ 90 分の授業が 1 日 3 コマ（「総合（文法・語彙・漢字）」「読解（聴解・読解）」「文章口頭表現（会話・作文）」の 3 科目構成）で週 5 日開講されている。反転授業は、レベル 2（初中級クラス）からレベル 5（上級前半クラス）の「総合」の文法項目部分で行った。文法項目を反転授業にした理由としては、従来の授業方法では、教員が新出文法の導入に時間をかけており、既習文法との比較や、学習者の産出活動及び教員によるフィードバックにまで時間を割くことができなかったからである。このため、授業時間内では文法の意味を理解するに留まり、運用するに至らない学習者が多いことが大きな課題であった。そして、その課題を解決する方法として、反転授業を採用し、教員主導で行う文法導入の動画視聴を授業外課題とし、授業時間内では、学習項目の産出、教員によるフィードバック、学習者間の相互行為の機会を増やすことで、学習者の学習項目の定着及び運用能力の向上を図ることとした。

反転授業実践の流れとしては、まず学習者に本学の Learning Management System（学習支援システム：以下 LMS）にアクセスし、アップロードされている①10 分程度の講義動画（図 1 参照）の視聴、②確認問題（選択問題 4 問程度）と文完成問題（各文型 2 題×4 文型）をすることを予習課題として課した。そして、授業では、③確認問題（②）の理解チェックから入り、④穴埋め問題等の練習問題、⑤予習課題として課した文完成問題（②）のフィードバックを行った。④及び⑤の練習問題の解答と文完成のフィードバック時は、学習者間のグループワークを中心に行い、教員によるフィードバックだけではなく、学習者間での誤りの指摘や修正などを行った。そして、授業後は、復習として LMS にアップロードされている e ラーニング練習問題を課し、知識の定着を図った。以下の図 2 が反転授業実践の流れである。

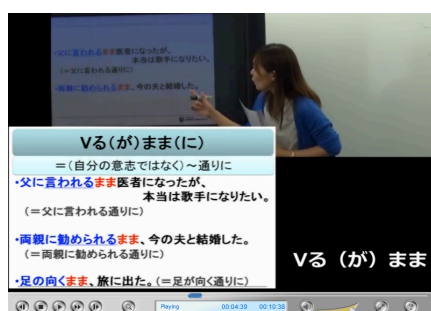


図 1 講義動画の例

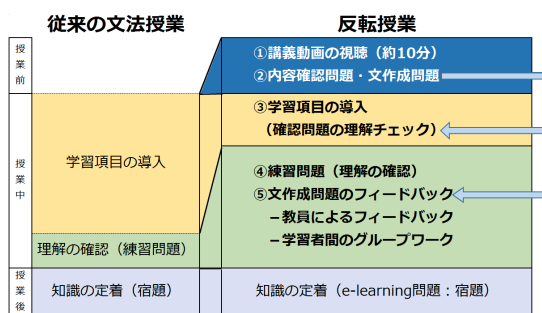


図 2 反転授業実践の流れ

2.2 調査対象者と分析方法

本研究における調査対象者は、関西大学留学生別科に所属するレベル 3（中級）からレベル 5（上級前半）の日本語学習者 13 名である（うち 6 名は時期を変えて 2 回実施）。授業期間終了後の 2016 年 8 月及び 12 月にそれぞれの学習者に 1 回 30 分から 1 時間程度で半

構造化インタビューを行い、その後得られたデータを基に SCAT 法を用いて分析を行った。以下の表 1 は、調査対象者の詳細である。

表 1 調査対象者詳細

No.	レベル	調査時期 (年/月)	国籍	No.	レベル	調査時期 (年/月)	国籍
S 1	Lv.3⇒Lv.4	2016. 8 & 12	中国	S 8	Lv.5	2016. 8	アメリカ
S 2	Lv.3⇒Lv.4	2016. 8 & 12	中国	S 9	Lv.5	2016. 8	台湾
S 3	Lv.3⇒Lv.4	2016. 8 & 12	中国	S 10	Lv.5	2016. 8	台湾
S 4	Lv.4⇒Lv.5	2016. 8 & 12	シンガポール	S 11	Lv.5	2016. 8	中国
S 5	Lv.4⇒Lv.5	2016. 8 & 12	中国	S 12	Lv.5	2016. 8	中国
S 6	Lv.4⇒Lv.5	2016. 8 & 12	台湾	S 13	Lv.5	2016. 8	中国
S 7	Lv.4	2016. 8	中国				

半構造化インタビューでは、本機関所属前に経験した日本語の授業形態、講義動画を含む予習課題をはじめ、反転授業に対する評価、自身の学習方法の変化等を中心に尋ね、インタビューデータは全て文字化した。そして、インタビュー調査で得られたデータを SCAT 法によって分析した。SCAT 法は大谷 (2008, 2011) によって開発された 4 ステップコーディングによる質的データ分析手法であり、「比較的小規模の質的データの分析にも有効である (大谷 2008: 155)」ことから、本分析に採用した。分析手順としては、まず、<1>データの中の着目すべき語句、<2>それを言いかえるためのデータ外の語句、<3>それを説明するための語句、<4>そこから浮き上がるテーマ・構成概念という順でコーディングを行い、その後、主に<4>を基にストーリーラインを記述し、理論記述、さらに追及すべき点・課題の記述を行った。

表 2 SCAT 法による分析結果例

テキスト	テキスト中の 注目すべき語句	テキスト中の 語句の言い換え	左を説明する テキスト外の内容	そこから浮き上がる テーマ・構成概念
私にとっては多分復習の方が大事です	復習のほうが大事	復習の重要性	自身の学習観・ 学習方法との相違	自身の学習観との 相違

3 結果・考察

13 名の日本語学習者に反転授業実施後にインタビュー調査を行い、そこで得られたデータを SCAT 法によって分析した結果、学習者の反転授業に対する評価と学習意識の変容に関して、学習者に共通する構成概念として「教育方法の変化による戸惑い・拒否感」「反転授業の受容」「予習の重要性への気づき」「学習観の変化」の 4 つが抽出された。本節では学習者の反転授業に対する評価と学習意識の変容に分けて報告する¹。

3.1 学習者の反転授業に対する評価に関する構成概念

まず、学習者の反転授業に対する評価に関する構成概念としては、「教育方法の変化によ

る戸惑い・拒否感」「反転授業の受容」の2つが抽出された。表3に示したとおり、学習者の多くは、講義動画視聴等の予習量の増加による負担を感じており、「めんどくさい／慣れるまでに時間がかかる」等と述べている。また、ICTを活用した学習よりも従来の紙媒体を用いた学習を好む学習者もあり、そうした学習者は、反転授業の導入によって、教育方法が変化したことによる戸惑い・拒否感を抱いていることがわかった。一方で、「自主性が高くなる／授業内での活動の時間・発話の機会が増える」等、肯定的評価も多く挙げられ、反転授業を経験していくにつれ、学習者は反転授業の効果を認識し、これまでに受けてきた従来の教育方法とは異なる教育方法を次第に受容していくことがわかった。

表3 構成概念：教育方法の変化による戸惑い・拒否感／反転授業の受容・効果の認識

話者	テキスト ²	テーマ・構成概念
S9 (Lv.5)	最初はちょっとめんどくさい。ビデオ見るのがちょっとめんどくさい。でも（中略）1週間ぐらい慣れたら、これはいいかたと思います。	教育方法の変化による戸惑い・拒否感／教育方法の習慣化
S3 (Lv.3)	反転授業は多分勉強の動力が増えます。自分が知りたい気持ちが強くなる。自主性が高くなったと思う。	学習動機・自主性の促進／反転授業の受容・効果の認識
S2 (Lv.4)	反転授業のほうがいいと思う。普通ならばちょっと1人の先生が大勢の学生を同じときを説明するとき、でも学生は多分、分からない部分は別々だから、一人一人に解決はちょっと時間がかかる。（中略）でもこのほうが前を予習して、多分、50パーセント以上分かるようになって、分からない部分は授業で聞けばいいから、完璧になる。	反転授業の受容・効果の認識／学習の個別性
S9 (Lv.5)	活動の時間増えました。発言のチャンスたくさんありました。私にとって、発言が大好きだから間違っても話したい、なのであの授業がすごく役に立つと思います。	産出機会の増加／反転授業の受容・効果の認識

3.2 学習者の学習意識の変容に関する構成概念

次に、学習者の学習意識の変容に関する構成概念としては、「予習の重要性への気づき」「学習観の変化」の2つが抽出された。表4に示したとおり、学習者は反転授業後、「予習を重視し始めた」と述べている。従来の授業では予習をあまり重視していなかった学習者は、質問を持って授業に参加することによって授業内で問題を解決して十分に理解できる、多くのフィードバックを受けられる等、効率的な学習のためには予習が重要であることを認識していることがわかる。また、反転授業実施の結果、「自律的な学習は大切／別科のほう（教育方法）はもっと自発的でいい」と述べている学習者があり、反転授業による予習の習慣化、学習方法の確立によって、従来の受身的な学習姿勢よりも自律的・自発的な学習が重要であることを認識した等、学習者に学習観の変化も起こっていることがわかった。

表4 構成概念：予習の重要性への気づき／学習観の変化

話者	テキスト	テーマ・構成概念
S11 (Lv.5)	すっかり変わりました。私は中国で勉強するときは、あまり予習ということは重視しないと思います。（中略）今は予習はかなり重視しています。最初から	予習の重要性への気づき

	予習して、 ほとんどは文法は完璧に覚えられます と思います。	
S1 (Lv.4)	予習が重視し始めました。 最初は母国で勉強するときは、予習の重要性はあまり体験しなかったんです。(中略)でも最後は 授業で先生の説明を聞いた後、まだ分からない部分があれば誰も教えてくれなかった。先生に聞いたら、もう翌日のことです。 (中略)でも今もし分からない部分があれば 授業中でも解決できる。今は自分で勉強して先生と交流という学習方法が好きになりました。	予習の重要性への気づき／学習方法の変化
S5 (Lv.5)	自律的な学習は大切だ と思います。中国の大学で先生はあんまり厳しくないから、授業もさぼったこともありましたが、勉強はそんなに自分もそんなに厳しくないように勉強しましたから。日本に来たら、(中略) 日本の教育の方法はいい と思います。やっぱり 予習のほうが重視したい と思う。	自律的な学習の重要性／学習観の変化
S7 (Lv.5)	別科のほうは ちょっともっと自発的。 前、自分で予習するのは方法がないから、 なかなかうまく進まない です。今、先生がこの予習ビデオという方法がありますねと教えてくれたから、この道に沿って勉強するのはいいと思います。	自発的学習／学習観の変化

3.3 学習者インタビューデータを統合したストーリーラインと理論記述

以下の表5は、13名の日本語学習者のインタビュー調査で抽出された構成概念を基に作成したストーリーライン、理論記述、さらに追及すべき点・課題³である。

表5 本調査におけるストーリーライン、理論記述、さらに追及すべき点・課題

ストーリーライン	学習者は反転授業に対して初めは 教育方法の変化による戸惑い や、一部 拒否感 に似たものがあるものの、徐々に能動的学習を中心とする 反転授業の授業形態を受容・効果を認識 し、質問を持って授業に参加できる、授業での理解が促進される等、 予習の重要性に気づき 、彼ら自身の中で、能動的な学習が自身の日本語能力を向上させるという 学習観の変化 が起こる。
理論記述	<ul style="list-style-type: none"> ・反転授業の教育方法は、学習者にとって負担が大きい場合や、学習者が自身の学習方法との相違により戸惑いや拒否感を持つこともあり、慣れるまでに時間を要する。 ・質問を持って授業に参加できる、授業内で多くのフィードバックがもらえるなど、学習者は徐々に反転授業の利点に気づき、教育効果を認識する。 ・反転授業の教育方法の中で、効果的に学習するためには、予習が重要であることを認識する。 ・反転授業を進めていく中で能動的な学習（自律学習）が確立していく。
さらに追及すべき点・課題	<ul style="list-style-type: none"> ・文法教育以外の学習項目（語彙・漢字・読解・会話等）も反転授業化することは適切か。 ・学習者の個人的特性（ICT利用頻度、学習戦略、学習者ビリーフ等）によって反転授業の効果・受容度は変化するか。 ・自律的な学習をすでに確立している学習者は反転授業を受容しやすいのか。

上記のように、学習者個々の回答から抽出した共通する4つの構成概念を再文脈化し、ストーリーラインを作成することで、13名に共通する反転授業に対する評価と学習意識の変容についての説明ができる。全体として、反転授業開始当初は比較的否定的な評価だが、授業を受ける中で反転授業の良さを感じ、学習方法においての気づきにつながっているというように時系列的に窺うことができた。また、理論記述を行った結果、今回のインタビューデータから、学習者が反転授業を受けることにより、どう変化するかという点において、以上の4点が挙げられた。反転授業は長期的に見れば、学習者にとって自律性が高め

られる効果的な教育方法であると言える。しかしながら、表5の「さらに追及すべき点・課題」で示したとおり、上記3点については今回のインタビューからは窺えず、今後の課題として残った。

5 まとめと今後の課題

本稿では、受動的な学びに慣れている学習者が、能動的な学習を促進する反転授業をどう評価し、学習者の学習意識がどう変容したかをインタビュー調査し、SCAT法による分析を行った。その結果、学習者は教育方法の変化に戸惑い、拒否感を持つことがあるものの、反転授業の効果を認識し、予習の重要性に気づき、彼ら自身の中で、学習観の変化も起こっていることがわかった。今後は、文法教育以外の学習項目の反転授業化の是非、学習者特性の違いによる反転授業の効果の検証を行い、日本語教育における効果的な反転授業モデルの確立を行っていきたい。

付記

本稿は、文部科学省科学研究費補助金・基盤研究(C) (課題番号 16K02829) の助成を受けたものである。

<参考文献>

- 大谷尚 (2008) 「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案：着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』 54(2), pp.27-44.
- 大谷尚 (2011) 「SCAT: Steps for Coding and Theorization：明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的分析手法」『感性工学』 10(3), pp.155-160.
- 高橋薫・倉本文子・山本弘子 (2017) 「中級日本語学習者を対象とした反転授業の実践と評価」『CASTEL/J proceedings』 pp.236-239.
- 趙菁 (2015) 「アクティブ・ラーニングの実践における反転的授業の試みー初級中国語会話授業の授業デザイン・授業報告ー」『外国語教育フォーラム：金沢大学外国語教育論集』 9, pp.33-39.
- 古川智樹・手塚まゆ子 (2016) 「日本語教育における反転授業実践ー上級学習者対象の文法教育においてー」, 『日本語教育』 164, pp.126-141.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012) *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.
- Hsiu Ting Hung (2015) Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1): 81-96.

¹ 全ての分析結果を掲載すべきであるが、紙面の都合上、本文では「テキスト」及び「テーマ・構成概念」のみを掲載する。

² テキスト中の着目すべき語句については、「ゴシック体」及び「斜体」にしている。

³ 大谷 (2011:159) では、ストーリーラインを「データに記述されている出来事に潜在する意味や意義を、主に<4>(テーマ・構成概念)に記述したテーマを紡ぎ合わせて書き表したもの」、理論記述を「ストーリーラインを断片化すること／普遍的で一般的に通用する原理のようなものではなく、『このデータから言えること』、そして、さらに追及すべき点・課題を「ストーリーラインや理論

記述を書いていると感じた疑問や課題など」と説明している。

Evaluation of the flipped classroom by Japanese language learners and the change in their perception of learning: A qualitative analysis with SCAT

Tomoki FURUKAWA, Mayuko TEZUKA
Kansai University

Abstract

This study analyzes Japanese language learners' evaluation of flipped classroom teaching model and ways in which their perception of learning changes over time. Results of the flipped classroom have been widely reported by scholars such as Bergman and Sams(2012). However, in Japanese language education, those works are largely reports that compare the results of achievement tests attempted before and after the flipped classroom and a survey sheet with questions.

Thus, this study applies the concept of the flipped classroom to Japanese language education through grammar classes and semi-structured interviews were conducted after the lesson. Student evaluations of their learning experience in the flipped classroom and the change in student learning were analyzed using SCAT. The interview survey focused on 13 learners, who ranged from intermediate to advanced level learners of Japanese. The data extracted were interpreted and subsequently coded. As a result, four structural concepts were extracted: the perplexity resulting from the change in the educational method, manner in which the flipped classroom was received, realization of the importance of preparing for the lesson, and change in perception of learning. We observed their view of learning changed when they realized that active learning induces them to improve their proficiency in Japanese.

Expressions to Describe an Unexpected event in Intermediate learners' writing: A Comparison with Oral Story Telling Tasks

KOGUCHI, Yukiko
Tokyo Metropolitan University

Abstract

This study examines the effect of planning time on language use of Japanese learners when they describe unexpected events in the discourse. Data was analyzed from 60 instances of storytelling in I-JAS corpus by Intermediate learners of Japanese and 15 by Native Japanese speakers, collected in two different ways (oral task and written task). The result showed that there are large differences between which conjunction Native Japanese speakers and intermediate learners used, but providing additional planning time improved native like language use by learners. In oral tasks, it is difficult for learners to use the conjunction “*to*” to show immediacy and speakers surprise because of the time limitation for language processing. In this case, learners tended to use the most versatile conjunction “*te*” or “*toki*”. On the other hand, in written tasks, learners tried to use other conjunctions “*totan*”, “*syunkan*”, “*to*” and “*tara*” which show not only that the two events in the subordinate and main clauses were connected but also that there was no time between when the two events happened. Based on these results, I conclude that intermediate learners already know some expressions, which express their evaluation toward unexpected events, as metalinguistic knowledge, however it may be difficult for them to employ those expressions intuitively during oral tasks.

Keywords: Conjunctions, Planning Time, Writing, Oral production, I-JAS Corpus

【キーワード】 接続表現、プランニングタイム、作文、発話、I-JAS コーパス

1 Introduction

In regards to international student daily life, it is common for things to be explained in a chronological order: When sharing to a friend an experience where one was surprised, or explaining to a teacher what happened when there has been a misunderstanding. However, in learners' conversation there are often times when there is a lack of expression or excitement in the way it is related. According to Watanabe (1996) and Minami (2005)'s study, Japanese learners' storytelling is difficult to understand for Japanese natives. Kida & Kodama (2001), Koguchi (2017) also found there is a lack of expression in connecting when two events happen in the discourse especially when they explain an unexpected event which is an important part of the discourse in learner's oral production. Koguchi (2017) analyzed oral tasks for students with native languages in Chinese, Korean and English. The results showed that ① Conjunctions used by learners varied largely from those used by native speakers, ② Even if intermediate learners had already learned certain conjunctions they were unable to use them in the same manner as native language speakers. According to Koguchi, language learners were unable to orally produce appropriate conjunctions because, in spite of their meta-linguistic knowledge regarding a language, they are unable to process

such information in real time. However, data has only been analyzed regarding oral tasks, and therefore the relation between the use of conjunctions and time constraints has not yet been made clear. Therefore, there is a pedagogical need to investigate the effect of planning time on the language use of Japanese learners that then may give gain insight in the direction teachers and learners should take in tackling the difficulty of learning conjunctions as outlined in conventional Japanese conversation research.

Thus, the purpose of this study is to analyze which expressions intermediate learners of Japanese use to describe unexpected events in written story telling tasks from the International Corpus of Japanese as a Second language (I-JAS) and comparing that with expressions used by native Japanese speakers. Through a comparison with oral story telling tasks, I will clarify the differences in expressions produced between oral tasks and written tasks in regards to planning time.

2 Back Ground

2.1 Expressions to describe an unexpected event in discourse

Labov (1972), Labov & Waletzky (1976) said that when it comes to storytelling the ability to express opinion is extremely important. Schifffrin (1981) said that when speakers use language to express opinion, it stresses the importance of that part of the story. By expressing one's opinions on any given occurrence you increase not only the listeners' comprehension but also their interest. Kato (2003), Kida & Kodama (2001) found that the Japanese conjunction "*tara*" produced by native Japanese speakers in storytelling was used not only to express facts, but also to show the speakers opinion when the outcome was contrary to expectation, in other words, an unexpected event. Koguchi (2017) also found that "*to*", "*suruto*" and subject marker "*ga*" is used by native Japanese speakers to show the speakers opinion about an unexpected event in oral discourse. However, Kida & Kodama (2001) found that while advanced learners have knowledge of the "*tara*" format, they are unable to use it to express their reaction to an unexpected occurrence as would native speakers. Looking at these facts, Koguchi (2017) suggested that it is difficult for intermediate learners to process and use expressions to describe an unexpected event intuitively during oral tasks even though they have knowledge of those expressions.

2.2 The differences between oral tasks and written tasks in regards to planning time

Okuno & Dianni (2015) found that with Japanese learners there is a variability of accuracy and complexity in the use of passive patterns between oral tasks vs. written tasks. They also found a great variation among individual results, that having extra planning time did not necessarily lead to the production of more complex sentences. Tarone (1983) said variability in Learners' production is caused by the differences in attention level. Yuan & Ellis (2003) mentioned that planning time and the time constraints of tasks affect the learner's language processing. Looking at these suggestions, different tasks such as oral tasks vs. written tasks cause variability in production.

Ortega (2005) found that the learners focus during planning time changed depending on the level of the student, with advanced learners focusing on language form while intermediate learners focused on vocabulary. Looking at Ortega's data, we can see that Okuno & Dianni's choice to only

focus on intermediate learner's form data may explain why, against expectations, planning time did not increase complexity. In the case of intermediate learners, an increase of planning time may affect not form but vocabulary and expression. Because few studies attempt to see the interlanguage expressions variability used in specific situations, I have focused on intermediate learner's language, conjunctive expression, and the specific situation that it occurred, in regards to the planning time.

3 The Current Study

The effect of planning time on L2 use has been extensively looked at in early studies (Ellis 1987). As stated earlier, Tarone (1983) said variability in learners' production is caused by the differences in attention level. Yuan & Ellis (2003) mentioned that planning time and the time constraints of tasks affect the learner's language processing. In the background of these studies, there is an information processing theory. According to this theory, despite the impressive complexity and processing power of the human brain, it has a severely limited capacity. It is for this reason that we cannot handle lots of information at the same time. This is a serious problem for language learners. Because learners have to choose what they are going to focus on in limited time (Nakakubo 2012). In order to deal with this, recent studies provide students with planning time before the actual task to increase performance accuracy and complexity. There are two types of planning, namely, pre-task planning and online planning. Pre-task planning is to prepare what you will produce before the task. Generally speaking, you may take pre-task planning time before you start writing. Online planning is the preparation of which you produce during the task. People do online planning more or less unconsciously in almost all cases. However, compared to oral tasks, there are a lot of chances to focus on form in written task without time restriction. It may be reflected in meta-linguistic knowledge of Japanese language learners. Therefore, this study examines the use of conjunctions in the discourse. In order to control the planning time setting, this study analyzed oral tasks (–planning time) and written tasks (+planning time). These two tasks are done using the same exercises with the same pictures shown to the same learners. These are the research questions of this study.

Research Question1: Are there any differences in expressions produced by native Japanese speakers and intermediate Japanese language learners when they describe unexpected events?

Research Question2: Does an increase of planning time affect what conjunctive expressions (conjunctions) are used by learners?

4 Method

4.1 Data

The data used in this study is story-telling task 1 in I-JAS corpus¹, and which consists of intermediate Japanese language learners (IJL) from four countries, 15 speakers of Korean, Chinese, English and Hungarian respectively, for a total of 60 learners and 15 native Japanese speakers (NJS). All learners were tested using Japanese proficiency tests SPOT (Simple Performance-Oriented Test)²

and J-CAT (Japanese Computerized Adaptive Test) ³ and found to be JLPT (Japanese Language Proficiency Test) N2 level.

4.2 Data collection

Figure 1 is a picture sequence used in both oral and written tasks of storytelling task1 in I-JAS corpus. The story is titled “Picnic”, a couple goes on a picnic but when Ken opens their picnic basket they find nothing in their lunch basket, as a small dog has sneaked into the basket and eaten up all the sandwiches. Before starting the oral task, an interviewer asked learners to look at the picture and make sure they understood the story portrayed well. After 1 minute, learners were asked to describe the story orally starting from the premade sentence “*Asa Ken to Mari wa sandwich o tsukurimashita* (Ken and Mari made sandwiches in the morning)”. Once learners finished the oral task, they were then asked to do other tasks for 40 to 50 minutes. Then, the interviewer asked learners to describe the story by typing it up on a computer in Japanese.

Learners were given 10 minutes for pre-planning, typing and reviewing. For the oral task, they only had 1 minute for pre-planning before starting the task, and online planning is limited because they need to speak as fast as possible, also there is no time for reviewing and modification. On the other hand, before the writing task, learners were able to take pre-planning time freely and they also have 10 minutes for online planning, reviewing, and modification. From these settings, learners had extra planning time in written tasks. Before starting the written task, all learners had done the oral task using the same picture sequence. For this reason, the “rehearsal effect” is also included in the written data.

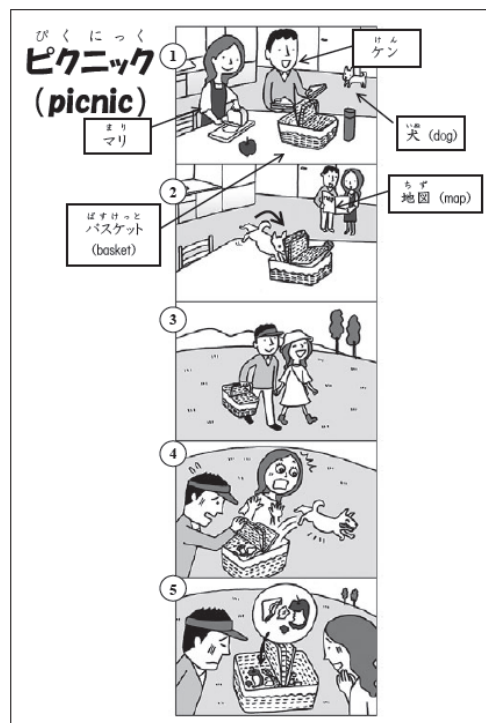


Figure 2 “Picnic”: task1 in I-JAS corpus

Procedure		Time constraints
↓	Pre-task planning	1min
	Oral task	—
	Other tasks	40–50min
	Pre-task planning	10min
	Written task	—
SPOT/J-CAT		—

Figure 1 Procedure and time constraints of oral task and written task

4.3 Data analysis

In order to find expressions used to describe unexpected events, we are going to focus on the 4th picture of the sequence that shows when Ken and Mari opened the basket, a dog jumps out suddenly and Ken and Mari were very surprised. If learners combine the 4th and the 5th pictures into one complex sentence, I only draw references from the 4th picture (when Ken and Mari opened the basket, a dog jumps out suddenly and Mari is very surprised) any references to the 5th picture (the dog has eaten up all the sandwiches) are not included in the results.

Based on Koguchi (2017), the research analyzed language use by Native Japanese speakers and learners in I-JAS oral tasks. The findings of Koguchi’s study suggest that Native Japanese speakers tend to use particular “conjunctions”, “non-topic marker”, “adverb”, and “expressions that

express Mari's situation to show their surprise as an evaluation of the event. Furthermore, there was a great difference in regard to the number of "conjunctions" used between native speakers and learners. Based on these results, this research focuses on "conjunctions". All analysis was done personally by hand, after which I had a Native Japanese speaker analyze half of the data and then compared both results to ensure accuracy.

5 Results

Table 1 shows the results regarding conjunctions in both oral and written tasks taken by NJS and IJL. Firstly, the results regarding conjunction connecting ken's action and the situation of the dog jumping out from the basket. There are large differences between which conjunction NJS and IJL used. NJS used "to" ⁴ as a conjunction in the oral task (62%) and the written task (86%) and "tara" (14%) in the written task, with the intent to indicate an unexpected event in the following clause: example sentence (1). NJS also used "totan (23%)" and "tokoro (15%)" in the oral task but no one used either structure in the written task.

- (1) バスケットを開けると突然犬が飛び出しました。
Basket o akeruto totsuzen inu ga tobidashimashita.
 Basket OBL open-CONJ suddenly dog NOM jumped out.
 'When (Ken) opened the basket, suddenly the dog jumped out.'

"to" and "tara" describe not only the two situations' order but also have other functions. One of the functions is that in a moment situation a subordinate clause will happen, an unexpected situation in the main clause comes true (Iori et. al. 2000). Furthermore, Hasunuma (1993) suggested the reason that NJS and IJL used "to" more than "tara" in her data is that they are talking about the story from the third person's perspective.

Table 1 Number of conjunctions used by NJS and IJL

	NJS				IJL											
	Oral		Written		Oral						Written					
	JJJ	%	JJJ	%	KKD	CCM	EAU	HHG	SUM	%	KKD	CCM	EAU	HHG	SUM	%
<i>to</i>	8	62%	12	86%				2	2	5%	2	2	1	3	8	20%
<i>tara</i>		0%	2	14%	1	2	2	1	6	15%	1	1	2	1	5	13%
<i>totan</i>	3	23%		0%				1	1	3%		1		2	3	8%
<i>syunkan</i>		0%		0%					0	0%			2	1	3	8%
<i>tokoro</i>	2	15%		0%					0	0%					0	0%
<i>toki</i>		0%		0%	3	5	5	4	17	44%	5	7	3	3	18	45%
<i>te</i>		0%		0%	2	3	4	2	11	28%		1	1		2	5%
Others		0%		0%	1		1		2	5%	1				1	3%
SUM	13	100%	14	100%	7	10	12	10	39	100%	9	12	9	10	40	100%

However, only 5% of IJL used "to" in the oral task. Instead of that, 44% of IJL used "toki" as shown in example sentence (2) and 28% of them used "te" as a conjunction, which only connect two

events in order in the oral task. Compared to that, IJL used “*toki*”(45%), and “*to*”(20%) which NJS used most frequently. Further IJL only used “*te*” (5%) in the written task.

(2) ケンがバスケットを開けた時、犬はバスケットから飛びました。

Ken ga basket o aketatoki inu wa basket kara tobimashita.

Ken NOM basket OBL opened-CONJ dog TOP basket LOC jumped.

‘When (Ken) opened the basket, the dog jumped from the basket.’

In short, language use by IJL in written tasks gets closer to target language use by NJS when compared to oral tasks. Planning time during written tasks is longer than it is in oral tasks and allows for more time to focus on form when IJL want to produce certain words and phrases. Taking into consideration the factors mentioned above, providing additional planning time in written tasks improved learner’s language use bringing it closer to the language used by native Japanese speakers.

6 Discussion

The study shows that there are differences in conjunctions produced by NJS and IJL when they describe unexpected events (Research Question1) and an increase of planning time affected learners use of conjunctions (Research Question2).

The primary finding of this study is that IJL tended to use “*toki*” for conjunction regardless of production or the amount of given planning time. Here I will show the range of meanings for “*to*”, “*toki*” and “*te*” in Japanese. They all express “occurring in succession”, meaning a subordinate clause A happened just before a main clause B. This is the core meaning of the conjunction “*te*”. However, when you use “*toki*”, you can also show that A happened just after B or that two things happened at the same time. This is why “*toki*” is a very useful conjunction for IJL and the meaning is very clear. “*to*” also shows “occurring in succession” but it shows “immediacy” too. It means that A happened just before B but that there is no time between A and B. And “*to*” can also show intent indicating an unexpected event in the following clause depending on the situation you describe. That is because NJS prefer to use “*to*” to describe the unexpected event in the 4th picture. Specifically, NJS used conjunctions not only to describe the events along a time axis but also to show their surprise as an evaluation of the event. These results show it is difficult for IJL to use “*to*” to show immediacy and speakers surprise in oral construction.

Secondary findings indicated that IJL used “*te*” more in oral tasks (28%) than written tasks (5%). Watanabe (1993) referred to the fact that intermediate and upper course students overused “*te*” as conjunction. One of the reasons for the overuse of “*te*” by IJL is that “*te*” only connects two clauses in order. It is a type of “clear and colorless conjunction” as it doesn’t have any particular meaning or possess any strong function in itself. Because it is a “clear and colorless conjunction” language IJL may find it easier to process and become reliant on “*te*”, the most versatile conjunction, in oral tasks as a strategy to deal with instances where they need to process informations immediately or in a short period of time. Meanwhile, in written tasks where ample planning time was provided, IJL used conjunctions that possess more complicated functional meaning, and can be seen as trying to describe the situation.

The final finding of these studies was that “*to*” was used only 5% in oral tasks but that the usage increased to 20% in written tasks. Furthermore only 23% of IJL used conjunctions “*to*”, “*tara*” and “*totan*” in oral tasks but 49% used them in written tasks. The results show that in written tasks, approximately 50% of IJL attempted to use conjunctions that show not only that the two events were connected, but also that there was no time between A and B and that the event occurred unpredictably. 80% of IJL did not produce “*to*” and “*tara*” automatically even though most NJS used them. Moreover, while learners are seen to possess knowledge of such forms, processing them in real time is difficult, which may be why they were unable to produce them in oral tasks. Most NJS however, used such conjunctions.

Based on these results, it can be said that an increase in planning time, directly affected the choice of conjunction in some IJL. There was an increase in the usage of conjunctions that not only connect two events in order but also express immediacy. However, it appears the majority of IJL are still unable to use expressions that express an evaluation of unexpectedness as a native speaker would.

7 Conclusion

The studies found that there occurs variability in the learner’s use of conjunctions in oral vs. written tasks. The findings of the current study suggest that some intermediate learners already know some expressions to describe speaker’s opinion and evaluation, as metalinguistic knowledge, so some learners used these expressions in written tasks with planning time. However, it may be difficult for them to employ those expressions intuitively during oral tasks. IJL used the most versatile conjunctions “*te*” and “*toki*” instead of native like expression. Furthermore almost half of IJL used “*toki*” in written tasks. This may be explained by learners not possessing the same knowledge of conjunctions that native language speakers do, it is also possible that some of the learners did not focus on conjunctions even though they had enough time to confirm them.

In written tasks, there was an increase in the usage of conjunctions that not only connect two events in order but also express immediacy.

The studies had some limitations. First, some IJL may be separating language use depending on spoken language or written language situations in Japanese. Second, there is a possibility that not only the length of planning time but also the method of production (oral tasks and written tasks) might affect the result. Finally, further studies need to control the length of time for pre-task planning and online planning strictly in written tasks to expose the relationship between types of planning and production. These issues call for further research and a refined research design.

Acknowledgments

The author thank Prof. I. Iori from Hitotsubashi University for his valuable comments. This research used I-JAS corpus which is supported by JSPS KAKENHI Grant Number A 24251010. This work was also supported by JSPS KAKENHI Grant Number 70758268. I would also like to express my gratitude to Marius Ormond-Byrne and Brian Gibbons for their kind support.

¹ I-JAS includes speaking and writing tasks by learners with twelve L1 backgrounds as well as Native Japanese speakers.

² SPOT is an innovative test that measures Japanese usage ability in a short time period. It is made by TTBJ, the International Student Center at the University of Tsukuba.

³ J-CAT Japanese Language Test automatically evaluates the proficiency of the Japanese language on the computer. It consists of 4 sections; listening, vocabulary, grammar, and reading.

⁴ “to” conjunction includes not only “to” but also “suruto”.

References

- Koguchi, Y. (2017) Danwa ni okeru dekgoto no seiki to igaisei wo ikani arawasuka: Cyuukyuu gakusyuusya to Nihongo bogowasya no katarino hikaku. *Studies in Japanese language and Japanese language teaching* 8: 215-230.
- Watanabe, A. (1996) Cyuujyokuyuu Nihongo gakusyuusya no danwa tenkai. Tokyo: Kurosio Publishers.
- Minami, M. (2005) ‘Nihongogakusyuusya no Narative: Lavobian approach’ in Minami, M. (ed.), *Linguistics and Japanese language education IV*: 137-150. Tokyo: Kurosio Publishers.
- Lavob, W. (1972) *The Transformation of Experience in Narrative Syntax Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lavob, W. and Waletzky, J. (1967) ‘Narrative Analysis: Oral versions of personal experience’ in June Helm (ed.), *Essays on the Visual and Verbal Arts*: 12-44. Seattle, WA: University of Washington Press.
- Schiffrin, D. (1981) Tense Variation in Narrative. *Language* 57: 281-303.
- Kida, M. and Kodama, Y. (2001) Jyokuyuu nihongo gakusyuusya no koutou natative noryoku no bunseki: zatsudan no ba deno keikendan no danwashidou ni mukete. *Nihongo kokusai center kiyuu* 11: 31-49.
- Kato, Y. (2003) Nihongo bogowasya no taikentekina katari ni tsuite: danwa ni arawareru jijitsutekina “tara” “soshitara” no kinou to shiyuu douki. *Japanese-language education around the globe* 13: 57-74.
- Okuno, Y. and Dianni, L. (2015) “Hanasu” kadai to “kaku” kadai ni mirareru cyuukangengohenisei: story byousya kadai ni okeru “taberareteshimatte ita” bu o taishou ni. *NINJAL Research Papers* 9: 121-134.
- Tarone, E. (1983) On the variability of interlanguage systems. *Applied Linguistics* 4: 143–163.
- Yuan, F. and Ellis, R. (2003) The effect of pre-task planning and on-line planning on fluency, complexity and accuracy in L2 monologic oral production. *Applied Linguistics* 24: 1–27.
- Ortega, L. (2005) ‘What do learners plan? Learner-driven attention to form during pre-task planning’ in R. Ellis (Ed.), *Planning and task performance in a second language*: 77-109, Philadelphia: John Benjamins.
- Ellis, R. (1987) Interlanguage variability in narrative discourse: Style in the use of the past tense. *Studies in Second Language Acquisition* 9: 12–20.

-
- Nakakubo, T. (2012) ‘Nihongo gakusyuusya no task planning no katei’ in Hatasa, K., Hatasa, Y.Kudara, M. and Shimizu, M. (eds.), *Second language acquisition research and Language education*: 109-130. Tokyo: Kurosio Publishers.
- Iori, I. (ed.) (2000) *Syokyuu o oshieru hito no tame no nihongobunpou handbook*. Tokyo: 3A Network
- Hasunuma, A. (1993) “‘Tara’ to ‘to’ no jijitsutekiyouhou wo megutte’ in Masuoka, M (ed.), *Nihongo no jyouken hyougen*, 73-97. Tokyo: Kurosio Publishers.

中級学習者の作文課題にあらわれる意外な出来事を表す接続表現

—発話課題との比較を通して—

小口 悠紀子
首都大学東京

要旨

本研究は、中級日本語学習者が意外な出来事を表す場面で使用した接続表現を分析し、(1) 母語話者の使用とどのような違いが見られるか、(2) 発話と作文の違い、つまり、プランニング時間の増加は学習者の接続表現の使用に影響を及ぼすか、について検討した。分析には、I-JAS コーパスに収録された4言語を母語とする学習者によるイラスト描写課題のデータを用いた。その結果、プランニング時間が短い発話課題において、学習者は、二つの出来事の生起順序や同時性を表す「とき」「て」を多用しており、汎用性が広い表現をストラテジーとして用いることがわかった。一方、プランニング時間が長い作文課題では、話者の意外性を含む「と」「たら」という表現の使用が増え、母語話者の言語使用に近づいた。以上から、学習者は「と」「たら」という接続表現の知識は持っているものの、発話時には即時的な処理の制約により使用に至らない可能性が示唆された。

読みの流暢さ測定ツールの開発

—初級修了レベルの日本語テキストと内容理解問題の検討—

渡部 倫子 (広島大学)、坂野 永理 (岡山大学)、田畑サンドーム 光恵 (マッセー大学)

要旨

本研究の目的は、多読・速読トレーニングの効果検証および速読教材としても活用できる初級修了レベルの読みの流暢さ測定ツールを開発することである。本ツールは、初級レベルの10本の読み物と各読み物についての10問の内容理解問題からなる。開発は、社会的認知的枠組み(Weir, 2005; O’Sullivan & Weir, 2011)に基づく3つの妥当性を検討しながら行った。まず、読み物10本と内容理解問題各13問を作成した。次に、調査1を実施し、内容理解問題13問から10問に精選した。さらに、調査2を実施し、内容理解問題10問の難易度および読み物の難易度を検討した。これらの手順を踏んで開発した本ツールは、本文・内容理解問題共に妥当性のある複数の読み物によって構成されており、読みの流暢さの向上を測定できると結論づけられる。

【キーワード】 読みの流暢さ、測定ツール、読み速度、内容理解

Keywords: reading fluency, measurement tool, reading rate, reading comprehension

1 背景と目的

読みの流暢さ¹は、第二言語の読解指導において、最も重要な要素の一つであり(Grabe, 2009; Nation, 2009)、初級の段階から流暢さを育む指導が行われるべきだと指摘されてきた(Tabata-Sandom, 2017)。この指摘は、100%の逐語的な理解を求める読みだけではなく、読み物のタイプや読む目的に応じて、大意把握を目指した流暢な読みもバランスよく行う学習法が効果的だ、というL2読解観に基づいている。流暢な読みとは、後戻りや止まることが少ない、リズムのある読みのことである。

英語教育では、多読や速読が読みの流暢さの向上に効果的であることが実証されつつあり、読み物の長さ・語彙の難易度をコントロールした読みの流暢さを伸ばすための教材開発や、読みの流暢さを示す指標を検討する研究も進められている(e.g., Beglar & Hunt, 2014; Chang, 2010; Chung & Nation, 2006; Macalister 2010; Tran 2012; Quinn, Nation, & Millett, 2007)。例えば、Tran (2012) は、読みの流暢さを示す指標としてWPM (Word per Minutes) を検討している。WPMとは、70%以上の内容理解を伴う1分間に読める語数のことである。Tranは、速読トレーニングを行うことによって、初級のESL学習者のWPMが増加し、読み速度が上がることを明らかにした。

日本語教育においては、近年、多読の研究が増加しており、多読の効果を論じたものも多いが(e.g., 熊田, 2016; 三上・原田, 2011; Banno & Kuroe, 2016; Nakano, 2016; Tabata-Sandom, 2017)、速読と繰り返し読みの研究はあまり行われていない(e.g., 和氣, 2002; Tabata-Sandom, 2017; Fujita, 2012)。例えば、Tabata-Sandom (2017) は、JFL 学習者

を対象に速読トレーニングの効果を検証しており、読み速度の平均値が上がったことを報告しているが、その平均値に有意差は見られなかった。

多読・速読の効果検証のためには、読みの流暢さを測定するツールが必要であるが、日本語教育においては、そのツールはまだ開発されておらず、多読・速読の効果検証が十分にされているとは言えない。こうした課題をふまえ、本研究では、速読教材としても活用できるような、初級修了レベルの読みの流暢さ測定ツールを開発することを目的とした。本稿では、読みの流暢さ測定ツールの開発プロセスと同ツールの妥当性の検証結果について報告する。

2 方法

本研究で開発した読みの流暢さ測定ツールは、難易度を統一した複数の読み物と内容理解問題で構成されており、異なった読み物を読んでも速度の比較が可能で、流暢さの向上（正答率を維持したまま読み速度が上がっていく様子）を測定できるという特徴を持っている。本ツールは、初級レベルの10本の読み物と各読み物についての10問の内容理解問題からなる。開発にあたっては、社会的認知的枠組み(Weir, 2005; O'Sullivan & Weir, 2011)に基づき、背景に関する妥当性、認知的妥当性、得点に関する妥当性の3つの妥当性について検討した。背景に関する妥当性とは、テストのタスクの特徴とテストの施行方法は適切で、かつ受験者に公平か、認知的妥当性とは、テストのタスクによって要求される認知プロセスは適切か、得点に関する妥当性は、テストから得られる得点をどの程度信頼できるかを問うものである(中津原, 2013)。これらの妥当性を考慮しつつ、次の3つの手順で研究を進めた。まず(1)読み物10本と内容理解問題13問を作成し、ウェブ上のチェッカーで難易度を確認した。その上で、2つの調査を実施した。(2)調査1では、内容理解問題を作成した13問から10問に精選し、(3)調査2では、読み物と内容理解問題10問の難易度を検討した。

2.1 読み物と内容理解問題の作成プロセス

測定ツールの作成は、複数の短い読み物とそれに関する内容理解問題を作成することとした。読み物及び問題の開発には、背景に関する妥当性と認知的妥当性を検討した。背景に関する妥当性については、真正性の高い読み物の作成、読み手の既有知識への配慮、読み物の長さの統一、問題の提出順などを検討した。認知的妥当性については、語彙・文法の難易度のコントロール、漢字のルビ付け、挿絵の有無、実際の読書活動と同様の真正性の高い認知プロセスなどの認知的負荷を考慮した。

読み物の作成にあたっては、先行研究をもとに、読み物のレベルを初級修了レベルとし、各読み物の長さは、400語 \pm 10語、語彙は、旧 JLPT3・4級(1285語)の語彙を95~100%使用、文法は旧 JLPT3・4級の文法のみを含む読み物を作成した。語彙のカバー率と総語数の算出を確認するためには、オンラインで公開されている語彙チェッカー「日本語テキスト語彙分析器 J-LEX」(菅長・松下, 2013)を使用し、文法項目の確認には、オンラインの文法項目チェッカー「学習項目解析システム」(筑波大学留学生センター, 2012)を使用した。漢字は総ルビとし、言語以外から入る情報を制限するために脚注・挿絵はなし、固有名詞の数を抑え、既知語率を上げると共に認知的な負荷を抑えた。また、すでに持っている知識で推測できる内容のものは入れないようにした。

それぞれの読み物については、4肢選択式の内容理解問題各13問を作成した。内容理解問題における語彙・文法の難易度も、読み物と同じ基準で統制し、上記オンラインチェッカー2つで確認した。

作成した読み物と内容理解問題は、日本語教師3名に解答してもらい、意見を求めた。その結果、細かい部分の記憶力を問う問題が多い読み物、類似問題と正解の選択肢が複数考えられる問題が修正対象となった。

これらの手順を踏み、読み物10本とそれに付随する内容理解問題を完成させた。読み物10本のタイトル²は、(1) アメリカへ行った初めての留学生、(2) 日本の習慣、(3) パービー人形とリカちゃん人形、(4) 赤いろうそくと人魚、(5) 寝る時間、(6) ハロー・キティ、(7) ニュージーランドの鳥、(8) ハワイへ行った日本人、(9) ダイエット、(10) アメリカンサモアである。

これらの読み物の難易度を再確認するために、「やさ日チェッカー」(「やさしい日本語」科研グループ 2012)を用いて最終検討した。検討結果は3.1で報告する。

2.2 調査1の目的と方法

得点に関する妥当性を高めるために、内容理解問題の精選を行った。上記で作成した各読み物の内容理解問題の適切さと項目難易度を検討し、不適切な問題を削ることを目的として、調査1を実施した。調査1の結果は、3.2で報告する。

調査協力者は、初級修了～上級レベルの日本語学習者522名で、読み物1本につき41以上の有効回答が得られた。調査協力者の出身地は、中国、アメリカ、ベトナム、コロンビア等、15以上の国や地域であった。

調査では、まず、調査の説明書を配布し、調査方法を説明した。その後、同意書と日本語学習歴等を問うフェイスシートへの記入を求めた。調査方法の説明書とフェイスシートは、日・中・英の3ヶ国語を用意した。作成した読み物を読ませる前には、練習用の読み物を用いて、練習を実施した。調査の教示は、「先生が「始めてください。」と言ったら、文を速く読んでください。後でその文についての質問があるので、読む時、内容にも注意してください。」とし、速く読むことと内容を理解することの両者を要求した。

2.3 調査2の目的と方法

調査2では、調査1の結果、採用した10本の読み物の難易度と10問の内容理解問題の難易度とに差がないかを確認することを目的とした。調査2では、各読み物の内容理解問題の得点の平均値、および各読み物の内容理解および速く読むことの難しさに対する印象評定値をデータとして用い、その難易度に差がないかを検討した。調査2の結果は、3.3で報告する。

調査協力者は、様々な国籍・背景を持つ初級修了～上級レベルの日本語学習者35名である。調査協力者は、全ての読み物を読み、内容理解問題の解答および印象評定において欠損値のないものであった。調査の手順は、調査1と同様であるが、各読み物の内容理解問題に解答してもらった後、読み物の内容と早く読むことについて、「5 非常に難しかった」～「1 非常に簡単だった」の5段階尺度で評定してもらった。

3 結果

3.1 やさ日チェッカーによる読み物の難易度の検討

やさ日チェッカーで判定した結果、すべての読み物がAレベル「とてもやさしい」であることが確認できた。やさ日チェッカーを用いて、各読み物の文法、語彙、漢字、文の硬さ、長さについて、「5 とてもやさしいです。」～「1 とても難しいです」の5段階のレーダーチャートを図1にまとめた。

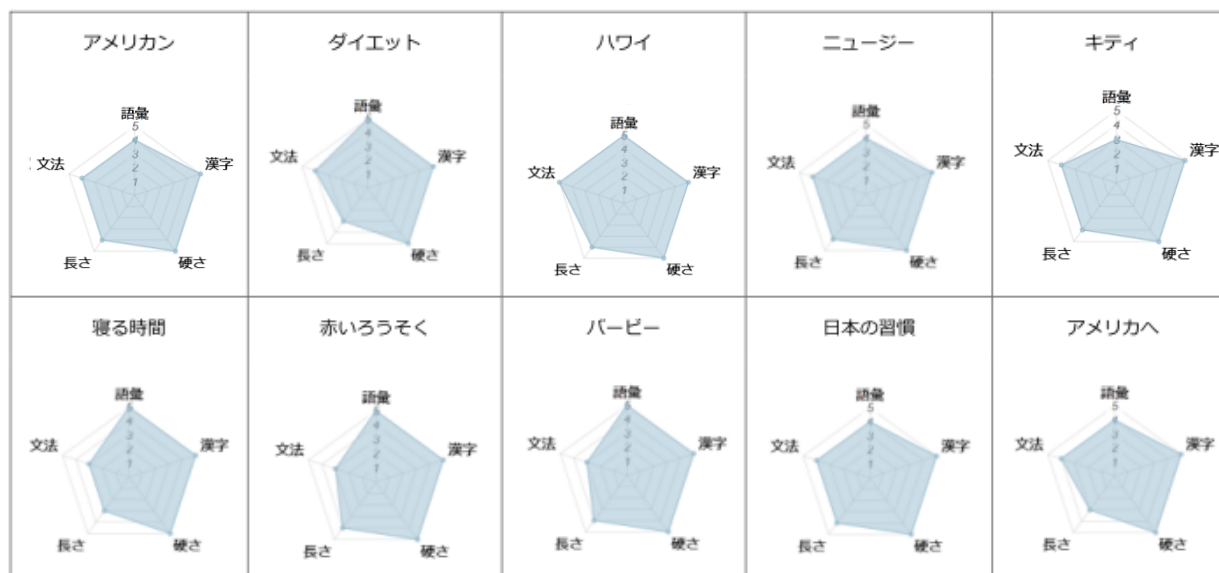


図1 やさ日チェッカーによる難易度判定の結果

しかし、語彙、文法など各項目については、「ふつう」レベルと判断されたものもあったため、それぞれについて確認した。語彙は、ハロー・キティなど固有名詞などが多い読み物は、難易度が高くなっていたが、これらの名詞については本文中に初級語彙で説明を加えており、問題はないと判断した。文法は、このチェッカーでは、受け身、敬語、連用中止などは「とてもやさしい」レベルと判断されないため、難易度が高くなったが、これらは一般的に初級文法として導入されているため、これについても問題ないと判断した。

3.2 調査1の結果：内容理解問題13問の検討

調査1の分析においては、古典的テスト理論に基づき、項目難易度と点双列相関係数を指標とし、検討した。項目難易度は、その項目に正答した人数÷受験した人数で算出されるが、速読での最適な範囲は、0.70以上とされている(Nation, 2005; Anderson, 2008; Nutall, 2006)。点双列相関係数は、テストアイテム得点とテスト総合得点との相関係数を算出することで求められ、最適な範囲は、0.40以上である。これらの指標を用い、問題の内容のバランスを検討した上で、13問中10問のよりよい問題を選択した。10問にした後の10本全ての項目難易度(0.78~0.91)および点双列相関係数(0.40~0.58)の平均値は、速読の最適な範囲であることが確認できた。

3.3 調査2の結果：内容理解問題10問と読み物の難易度の検討

10問に絞った内容理解問題の難易度を検討するため、繰り返しのある1要因分散分析を

行った。その結果、得点の平均値に 5%の有意水準で有意な差はみられなかった ($F(4,119)=1.20, p=0.316, \eta^2=0.04$)。基礎統計量を表 2 に示す。

表 1 内容理解問題 10 問の得点の平均値

タイトル	平均値	標準偏差	タイトル	平均値	標準偏差
ダイエット	8.19	1.78	寝る時間	8.71	1.62
アメリカン	8.23	2.55	キティ	8.74	1.57
赤いろうそく	8.29	2.31	アメリカへ	8.74	1.67
ニュージー	8.39	1.69	バービー	8.97	1.08
日本の習慣	8.65	1.64	ハワイ	9.06	1.39

次に、フリードマン検定を用いて、内容理解の難しさ ($Friedman\ chi-squared=13.96, df=9, p=0.124, r=0.28, Mean=3.6\sim 4.1$)、速く読むことの難しさ ($Friedman\ chi-squared=8.42, df=9, p=0.492, r=0.13, Mean=3.7\sim 4.1$) に対する印象評定についても検討したが、5%の有意水準で有意な差はみられなかった。

4 まとめと今後の課題

本稿では、読みの流暢さ測定ツールの開発のために、社会的認知的枠組みに基づく 3 つの妥当性を考慮した、読み物と内容理解問題の作成プロセスを報告した。調査の結果、作成した 10 本の読み物と内容理解問題の難易度に差がある確率は低いことが示された。このことから、今回作成された読みの流暢さ測定ツールは、本文・内容理解問題共に妥当性のある複数の読み物によって構成されており、読みの流暢さの向上を測定しうるものと言える。

今後は、読み速度について検討を行うとともに、新しい読み物を加えるなど改訂を行う予定である。開発した読みの流暢さ測定ツールは、日本語の自律学習・アセスメント・テスト支援サイト³ (Computer Assisted Autonomous Japanese language learning, Assessment and Testing : 通称 CAAAT) で随時公開する。

注.

¹ 本研究では、読みの流暢さを、「苦も無く正確に、文意に沿った抑揚で適切に区切って、テキストの大意を把握できる読みの能力」と定義する (Grabe, 2009)。

² 読み物 10 本のうち、以下のタイトルは次のように省略して提示する。(1) アメリカへ行った初めての留学生：アメリカへ、(3) バービー人形とリカちゃん人形：バービー、(4) 赤いろうそくと人魚：赤いろうそく、(6) ハロー・キティ：キティ、(7) ニュージーランドの鳥：ニュージー、(8) ハワイへ行った日本人：ハワイ、(10) アメリカンサモア：アメリカン

³ CAAAT (<http://caaat.hiroshima-u.ac.jp/>) の公開および本研究は、2013 年度 JSPS 科研費 25284096 基盤研究 (B) 『アーティキュレーションを保証する言語能力アセスメント実施支援システムの構築』(研究代表者：渡部倫子) の助成を受けた。

<参考文献>

- 菅長陽一・松下達彦 (2013) 「日本語テキスト語彙分析器 J-LEX」, <http://www17408ui.sakura.ne.jp/index.html> (2017.8.27).
- 筑波大学留学生センター (2012) 「学習項目解析システム」, <http://lias.intersec.tsukuba.ac.jp/> (2017.8.27).
- 中津原文代 (2013) 「能力基準としての Can-do statements とテストの妥当性を検証する『社会的・認知的枠組み』 (Socio-cognitive framework) について」『言語教育評価研究』第3号, pp.54-63.
- 三上京子・原田照子 (2011) 「多読による付随的語彙学習の可能性を探る —日本語版グレイディッド・リーダーを用いた多読の実践と語彙テストの結果から—」, 『国際交流基金日本語教育紀要』第7号, pp.7-23.
- 「やさしい日本語」 科研グループ (2012) 「やさ日チェッカー」, <http://www4414uj.sakura.ne.jp/Yasanichi1/nsindan/> (2017. 8. 27).
- 和氣 圭子 (2002) 「中上級クラスにおける速読練習と読解ストラテジーへの影響—学習者へのアンケート調査から」, 『筑波大学留学生センター日本語教育論集』第17号, pp.127-138.
- Anderson, N. J. (2008) *Practical English language teaching: Reading*. New York: McGraw-Hill.
- Banno, E. and Kuroe, R. (2016) Effects of Extensive Reading on Japanese language learning. *Proceedings of the 3rd World Congress on Extensive Reading*: 1-9.
- Beglar, D. and Hunt, A. (2014) Pleasure reading and reading rate gains. *Reading in a Foreign Language* 26(1): 29-48.
- Chang, A. C. (2010) The effect of a timed reading activity on EFL learners: Speed, comprehension, and perceptions. *Reading in a Foreign Language* 22(2): 284-303.
- Chung, M. and Nation, I. S. P. (2006) The effect of a speed reading course. *English Teaching* 61(4): 181-204.
- Fujita, E. (2012) The effects of oral repeated reading on reading rate, comprehension and pauses for the learners of Japanese as a foreign language (Unpublished master's thesis). Purdue University, Indiana, US.
- Grabe, W. (2009) *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
- Macalister, J. (2010) Speed reading courses and their effect on reading authentic texts: A preliminary investigation. *Reading in a Foreign Language* 22(1): 104-116.
- Nakano, T. (2016) Extensive Reading for Second Language Learners of Japanese in Higher Education: Graded readers and beyond. *The Reading Matrix* 16: 119-132.
- Nation, I.S.P. (2005) Reading faster. *PASAA* 36: 21-37.
- Nation, I. S. P. (2009) *Teaching ESL/EFL reading and writing*. New York: Routledge.
- O'Sullivan, B., & Weir, C. J. (2011). Test development and validation. In B. O'Sullivan (Ed.), *Language testing: Theories and practices* (pp. 13-32). Basingstoke: Palgrave.
- Quinn, E., Nation, I. S. P. and Millett, S. (2007) Asian and Pacific speed readings for ESL learners: Twenty passages written at the one thousand word level. Retrieved from <https://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/publications/paul-nation/Speed-reading-whole.pdf> (2017.11.17).
- Tabata-Sandom, M. (2017) L2 Japanese learners' responses to translation, speed reading, and 'pleasure reading' as a form of extensive reading. *Reading in a Foreign Language* 29(1): 113-132.
- Tran, Y. T. N. (2012) The effects of a speed reading course and speed transfer to other types of texts. *RELC Journal* 43(1): 23-37.

Weir, C. (2005) *Language testing and validation: An evidence-based approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Development of a Reading Fluency Measurement Tool

-Making elementary completion level Japanese texts and comprehension questions-

Tomoko Watanabe (Hiroshima University)

Eri Banno (Okayama University)

Mitsue Tabata-Sandom (Massey University)

Abstract

This project aimed to develop a reading fluency measurement tool targeting elementary completion level learners of Japanese (L2 Japanese learners), which can also be used as an assessment tool for Extensive Reading and Speed Reading training. The developed tool consists of 10 reading passages with the elementary level difficulty, each of which was accompanied by 10 comprehension questions. The development of the tool was conducted within the socio-cognitive framework (Weir, 2005; O'Sullivan & Weir, 2011), with cautious examination of its context, cognitive, and scoring validity. First, 10 reading passages and 13 reading comprehension questions per passage were constructed. Secondly, reflecting the results of Experiment One, 10 comprehension questions were selected, deleting three comprehension questions per passage. Then Experiment Two examined the difficulty of both reading passages and the remaining 10 comprehension questions. The aforementioned procedures produced the tool which consists of multiple reading passages that are accompanied by comprehension questions, both of which are valid. In conclusion, the tool can measure L2 Japanese learners' reading fluency improvement.

How to Transform a Beginning Learner into a Japanese Character on the Theater Stage: Pronunciation Training Aimed at Learning Communicative Competence

UEYAMA, Motoko
University of Bologna

Abstract

Since the communicative approach gained popularity in the 1970s, drama-based activities such as role-plays have been widely used in a language-teaching setup. In the field of Japanese language education, Hashimoto (2009) proposed a drama-based approach to teaching pronunciation, arguing for its effectiveness in teaching para-linguistic characteristics of speech such as the speaker's intention, emotion, attitude. Since 2004, I have been coordinating a Japanese language theater group in Italy. Every year we produce a full-fledged theater piece. We have so far performed thirteen original plays in theaters. The majority of our actors are beginning Italian learners of Japanese. To reach their goal, i.e., to transform themselves into Japanese characters on the stage, they need to learn not only Japanese pronunciation, but also the para-linguistic characteristics of speech, gestures and expressions that are natural and appropriate for an assigned role and a certain speech context. This paper introduces our activities and actor-training program and discusses training results briefly.

Keywords: Japanese language education, pronunciation, drama-based approach, communicative competence, Italian learners of Japanese

【キーワード】日本語教育、発音、演劇的アプローチ、総合的コミュニケーション能力、イタリア語母語学習者

1 Theater and language education

What is theater? From the communication perspective, theater can be defined as multidimensional communication unfolding between the actors and with the audience. First, actors communicate with each other through dialogues to create an imaginary world on the stage; then, they communicate with the audience (Hirata 1995). If the whole communication mechanism works well, the imaginary world on the stage will be shared in the audience's consciousness. A successful show gives the audience the sensation of feeling the main characters' emotions and going through their experiences in a drama together.

Since the communicative approach, which sets communicative competence acquisition as the learner's goal, gained popularity in the 1970s, drama-based activities such as skits or role-plays have been widely used in a language-teaching setup (Giebert 2014), based on the idea that they encourage collaborative learning, lower learners' emotional barriers, and provide natural contexts for communication (Stern 1983). In the 1990s, some practitioners

started incorporating a full-fledged theater production into language education at the college level (Schewe 2002). As an example of this framework, the Scenario Project was launched in 2007, aiming not only to implement the drama-based approach to language education but also to promote research on this approach. A collective interest in the drama-based approach has been growing in Japanese language education as well (see Donnery 2017 for an overview). In 2006, the International Association of Performing Language (IAPL) was founded with the goal of bringing together scholars and practitioners who use drama and theater to teach language and communication. They have been organizing international conferences and workshops for teachers mainly in Japan, also publishing online journals. Another group is the Speech Drama Debate (SDD) Special Interest Group, which was established in 2014 within the Japanese Association of Language Teachers (JALT). It is a very active group meeting regularly three times a year. As far as performances in a real theater are concerned, the most interesting initiative is perhaps the Japanese language theater competition organized by the Association of Japanese Teachers in Spain (APJE), in which groups from different universities perform a 10-minutes original show. Two competitions took place so far in 2014 and 2016¹. Last but not least, there is also ongoing extensive research on learning Japanese through drama (e.g., Yao 2014).

2 A Japanese language theater group in Italy: Teatro Giapponese SsenzaLiMITi

2.1 History, activities, group structure

The Department of Interpreting and Translation/School of Languages and Literatures, Translation and Interpreting of the University of Bologna (Forlì Campus) has been cherishing the unique tradition of multilingual theater activities since 1997. The activities are extracurricular and run by SsenzaLiMITi, a student association of the same university, in collaboration with volunteer instructors. The Japanese group, Teatro Giapponese, is one of 11 groups currently active. The common goal of the groups is to hold a successful theater week in a local theater once every year. The specific mission of the Japanese group is to introduce the Japanese language and culture to a local audience through theater.

The Japanese group consists of about 15 to 25 members, depending on the year. The majority of the members are native Italian speakers who are studying or who studied Japanese in our school. The length of their study varies from 3 months to 3 years. Their maximal proficiency level in terms of the JF Standard for Japanese-Language Education (Japan Foundation 2010) is A2 for those who only studied Japanese in Italy, and B1 for those who were exchange students in Japan for 6 months. Visiting students from other countries (e.g., Japan, France, Spain) also participate almost every year. To perform a full-fledged show in a real theater, the group needs various roles: producer, script writer(s), director, trainers (vocalization, gestures, improvisation, pronunciation), choreographers (dance, fighting, action), actors, stage assistants, creators of stage sets and props, makeup artists,

costume makers, technicians (lighting, audio-visual), creators of Italian subtitles. One member often plays more than one role.

2.2 Previous performances (2005-2017)

Since its birth in 2004, the group has performed 13 original plays. The length of the plays ranges from 40 to 120 minutes; the average length is about one hour. Almost all of them are human dramas that are entertaining, comical in general, but possibly also tragic. The themes of the plays (see Table 1) vary from traditional to contemporary, and the majority fall into three types: a) adaptations of classic masterpieces (e.g., *The Threepenny Opera* by Brecht for *San-yen Opera*; *Twelfth Night* by Shakespeare for *Jūniya* ‘Twelve Nights’); b) stories inspired by anime/manga/movies (e.g., *Death Note* for *Love Note*); c) modern renditions of Japanese legends (e.g., *Yotsuya Kaidan* for *Kaidan: Iwako no Hanashi*). They all have intriguing plots, full of interesting characters, cultural references, emotions, gestures and expressions. These features are intended to help the audience to follow our theater shows easily even if they don’t speak the language, and to give the audience an introduction to various aspects of the Japanese culture.

Year	Title
2005	夢の中へ <i>Yume no naka e</i> ‘Into a dream’
2006	三円オペラ <i>San-yen Opera</i> ‘Three-yen Opera’
2007	十二夜 <i>Jūniya</i> ‘Twelve nights’
2008	大BOMBAの謎 <i>Dai Bomba no Nazo</i> ‘Mystery of a Big Bomb’
2009	ラブノート <i>Love Note</i>
2010	黒蜥蜴 <i>Kurotokage</i> ‘Black Lizard’
2011	オルランドがっこい <i>Orlando Kakkoi</i> ‘Orlando Cool’
2012	黒くぬれ <i>Kuroku nure</i> ‘Paint It Black’
2013	怪談: 岩子のハナシ <i>Kaidan: Iwako no Hanashi</i> ‘Kaidan: Story of Iwako’
2014	真奈美 vs. やきもち軍団 <i>Manami vs. Yakimochi Gundan</i> ‘Manami vs. Jealous Army’
2015	女々しい忍者 <i>Memeshii Ninjya</i> ‘Whimpy Ninjya’
2016	イタコの真子 <i>Itako no Mako</i> ‘Sharman Mako’
2017	ヒノエウマ菜々子 <i>Hinoe-Uma Nanako</i> ‘Nanako of the Fire Horse’

Table 1: Titles of the past plays (2005-2017)

2.3 Season schedule

Every year we have a fixed season schedule: it starts at the beginning of October, ending in the middle of May. During the first semester (October-December), we meet regularly once every week, and meetings are mainly dedicated to two activities. The first activity consists in working on the script, the most fundamental part of the production. This is done by discussing ideas of each scene and critically reading drafts. The script is first written in Italian by the writing team, consisting of two students and the author, and the lines of the characters

are later translated in Japanese by the author. The second activity is training performers for various skills (vocalization, expressions, gestures, acting, improvisation). This is important since the majority of new members do not have any past acting experiences. The script and the casting are ready by the beginning of the second semester, around the middle of February. As soon as the second semester starts, meetings take place two times per week. We first rehearse scenes entirely in Italian, switching to Japanese gradually. While keeping up with rehearsals, we prepare stage sets, props, costumes, a lighting plan, audio-visual effects and so on, which are progressively incorporated into rehearsals. All through the second semester until the performance day, actors follow two types of training: i.e., pronunciation training, and acting training. The rest of the paper presents the training program.

3 Training program

3.1 Goal

The ultimate goal of the actors of our group is to transform themselves into Japanese characters on the final stage. To achieve this goal, what non-native actors need to learn first is clear and comprehensible pronunciation. However, it is also necessary to acquire comprehensive communication skills that help them convey feelings, emotions and intentions clearly to a live audience by fully utilizing voice, gestures and expressions.

3.2 Two essential aspects to cover in training: linguistic and para-linguistic

To reach the aforementioned goal, it is necessary to deal with two aspects of speech: linguistic and para-linguistic information (Ueyama 2017). The first refers to the basic linguistic information of a target language such as lexicon, grammar, and pronunciation (individual sounds and prosody), while the latter is defined as the speaker's intentions, attitudes, emotions, and so on.

In our training program, non-native actors first study the basic linguistic information of the target language. In this training phase, they are expected just to understand the meanings of words and sentences and how to pronounce sentences by paying attention to both individual sounds and prosodic features (mainly, word accents, phrase-level intonation and phonemic length contrasts). As far as pronunciation is concerned, it is relatively easy to learn individual Japanese sounds given its small phonemic inventory, but Japanese prosody is challenging for learners of Japanese independently of their first languages (Toda 2008). Italian learners of Japanese also face difficulties in learning both the production and perception of Japanese word accents in particular (Pappalardo 2016). In Japanese, the distribution of word accents is used to distinguish word meanings, playing an essential role as anchor points in the generation of phrase-level intonation (Venditti 2007). The peculiarity of this language is the presence of both accented and unaccented words, which increases learners' difficulties: e.g., the first and second moras are accented in *ha'shi* 'chopsticks' and *hashi* 'bridge' respectively, while there is no word accent in *hashi* 'edge.' Furthermore, prosody affects native speakers' evaluation and comprehension of learners' pronunciation more strongly than individual

sounds (Lengeris 2012). This is also the case of Japanese (e.g., Sato 1995). Considering all the above, prosody is extremely important in our training program.

Another essential aspect, i.e., para-linguistic information, refers to the speaker's intentions, attitudes, emotions, and so on. Hashimoto (2009) proposed to teach pronunciation with a drama-based approach, arguing for its effectiveness in teaching the para-linguistic aspect of speech. Para-linguistic information varies according to multiple factors, such as characteristics of an assigned character (e.g., nationality, gender, age, social status), personality (e.g., serious, passionate, dreamy, jealous, considerate, kind, generous), and speech contexts. Para-linguistic information can be expressed by controlling voice loudness, voice quality, intonation, and speech rate. Finally, the actor completes the development of his assigned character more profoundly by adding facial expressions and gestures.

3.3 The five main characteristics of the training program

The training period of each season lasts for about 3 months during the second semester. This is not plentiful time to achieve the goal, given that our non-native actors' overall competence level is not very high, as mentioned earlier. Under these circumstances, the training program needs to be efficient. The program features five main characteristics: a) aiming at the intelligibility and fluency of performers' pronunciation rather than native-like accuracy; b) focusing on the prosodic aspect of speech (especially, word accent and phrase-level intonation) rather than individual sounds; c) jointly learning linguistic and para-linguistic information together with non-linguistic characteristics of communication such as body movements and facial expressions; d) using audio models of pronunciation with visual cues displaying word accent positions and pitch curves that correspond to intonation patterns²; e) using body movements closely connected to the sounds of the script lines³.

3.4 Training materials

Two types of materials are created for training. The first type is, needless to say, a script. In our recent plays, all lines are in Japanese, since all dramatis personae are Japanese, but they are fully accompanied with Italian translations that help the actors considerably, as explained in the following section. The second type is an audio model of native Japanese pronunciation produced by the author. For all roles, I read all lines at two speech rates, i.e., slow and normal. When reading, I make an effort to express clearly, as if I am a voice-dubbing actor, each character's para-linguistic stance, such as emotions, intentions and attitudes. By using this kind of audio model, performers are able to learn both linguistic and para-linguistic features of speech at the same time.

3.5 Four-steps program

Integrating the aforementioned five characteristics, a four-steps program is carried out for three months through the second semester until the performance day:

STEP1 - Group rehearsals

As earlier mentioned, the actors start rehearsing first in Italian as soon as the script is

ready, and then they switch progressively from Italian to Japanese. Thanks to the Italian original lines, they can familiarize themselves with the plot, contexts of dialogues, linguistic and para-linguistic information of their parts before they start acting in Japanese. Another advantage is that they are able to check their progress by trying out what they have prepared and by receiving feedback.

STEP 2 - Study lexicon and grammar of lines of assigned roles

In this stage, the actors self-study Japanese lines by a specific deadline, utilizing easily accessible resources such as printed or/and online dictionaries and tools. I answer linguistic questions if there are any. In this stage, actors are expected only to understand the linguistic information of their lines analytically. It should be noted that they do not vocalize lines yet in order to avoid the fossilization of errors (incorrect pronunciation becomes a habit that cannot be easily corrected). While they are engaging with this task, the audio models of pronunciation are prepared by the author.

STEP 3 - Check prosody

As soon as the audio models are ready, the actors are requested to add word accents and intonation curves to the script by listening to the audio models. It should be mentioned that they have already learned, in Japanese class, the essential characteristics of Japanese word accents and how to generate intonation patterns. To ensure the accuracy of their prosodic annotations, I check them before they start practicing pronunciation. This is fundamental since the majority of members have difficulties in perceiving Japanese accents and intonation patterns correctly.

STEP4 - Self-practice

Using the training materials, the actors make self-practice as follows: 1) they pronounce their lines while listening to the the speech model at slow speed and looking at the annotated script; 2) they continue the same exercise, gradually switching from the slow to the normal speed of the speech model; 3) they make practice with the shadowing technique (speaking a text aloud at the same time as the speech model), first relying on the script, and then without; 4) they pronounce the lines simultaneously with the speech model without a script. Now the crucial step follows: they add gestures and expressions from the third step of self-practice on. These non-linguistic elements are intended to help the actors to learn Japanese prosody for both the linguistic and para-linguistic aspects of speech and to start working on the creation of an assigned role. In the early stage of self-practice, I check individual pronunciation, providing feedback and, if needed, one-to-one coaching.

3.6 Training results

This section presents training results, based on the author's impressionistic analysis of the actors' final performances in our last five plays (2013-2017)⁴. The majority of performers

produce comprehensible speech with good fluency without showing any major problem with individual sounds and rhythm. As far for the tonal aspect of speech, they are not completely free from errors, which confirms the extremely challenging nature of this aspect of Japanese pronunciation. The error rate varies among the performers, depending on multiple factors such as the length of study, the complexity and volume of assigned lines, and simply talent. Overall, the training program helps them to decrease errors significantly, which should be verified by quantitative measurements in the future.

Almost all performers reach a very high level of para-linguistic competence. They have learned how to express basic para-linguistic information (intentions, emotions, attitudes) appropriate for speech contexts and how to speak appropriately for their assigned roles by controlling speech together with expressions, gestures and body movements.

Thanks to the achievements above, the non-native actors are able to communicate with a live audience, transforming themselves into their assigned Japanese characters. This means that the training program is effective, helping them to reach their goal.

4 Conclusions

The case of our group activity demonstrates that even beginning learners can learn how to talk and act like native-Japanese characters in a credible way by going through a well-planned training program. To conclude, two questions should be answered. First, does theater experience have positive effects on participants' general Japanese oral competence? "Yes and no". As learners of Japanese, the actors of our group still need to learn word accents of new lexical items one by one, and the majority still may make errors at first. Second, are there any other positive effects? I would say "Yes". Actors learn how to self-train to learn Japanese prosody. In addition, this kind of cultural activity enriches the students' life through group collaboration. The educational effects of the theater activity are quite similar to those of typical Japanese extracurricular activities: students learn how to take responsibility and self-discipline; they have great fun, joy and pride in taking a part in creative, collaborative work with a clear goal. A full-fledge theater activity is not easy to organize, but I think and believe that our activity suggests a potential for Japanese language education from both a linguistic and educational point of view.

For future research, it would be fruitful to evaluate training effects on their prosodic control quantitatively by analyzing the performers' speech in different periods of training. I am also interested in conducting a survey to find the effects of the theater activity on various aspects, e.g., participants' motivation for Japanese learning and interest in Japanese culture.

References

- Acredolo, L. & Goodwyn, S. (1988) Symbolic gesturing in normal infants. *Child Development* 59 (2): 450–466.
- Donnery, E. (2017) 'The intercultural journey: Drama-based practitioners in JFL in North America, and in JSL and EFL in Japan' in J. Crutchfield & M. Schewe (Eds.). *Going Performative in Intercultural Education: International Contexts, Theoretical Perspectives and Models of Practice*. Bristol: Multilingual Matters.

- Giebert, S. (2014) Drama and theatre in teaching foreign languages for professional purposes. *Les Cahiers de l'Aplut*, février 2014, 32(1): 139-150.
- Japan Foundation. (2010) *JF Standard for Japanese Language Education 2010*. https://jfstandard.jp/pdf/jfs2010_all_en.pdf [Retrieved January 4, 2018].
- Hashimoto, S. (2009) Engekiteki approach o tsukatta onsei kyōiku. *Proceedings of the 16th Princeton Japanese Pedagogy Forum*: 112-122.
- Hirata, O. (1998) *Engeki Nyūmon*. Tokyo: Kodansha.
- Lengeris, A. (2012) 'Prosody and second language teaching: Lessons from L2 speech perception and production research' in J. Romero-Trillo (Ed.). *Pragmatics and Prosody in English Language Teaching*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Maimone, R.P. (2016) *Approaches to Educational Drama in Foreign Language Learning*. B.A. thesis. University of Padua.
- Minematsu, N., Hirano, H., Nakamura, N. & Oikawa K. (2016) Improvement of Naturalness of Learners' Spoken Japanese by Practicing with the Web-based Prosodic Reading Tutor, Suzuki-kun. *Proceedings of Speech Prosody 2016*: 252-256.
- Papplardo, G. (2016) Chūkangengo Oninron Kenkyū - Itariagowasha ni yoru nihongo pitch akusento no chikaku to seisei no jikken kekka. *Japanese Language Education in Europe* 21: 141-147.
- Sato, T. (1995) Tan'on to inritsu ga nihongo onsei no hyōka ni ataeru eikyōryoku no hikaku. *Sekai no Nihongo Kyōiku* 5: 139-154.
- Schewe, M. (2002) 'Teaching foreign language literature: tapping the students Bodily-kinesthetic intelligence' in G. Grüber (Ed.). *Body and Language: Intercultural Learning Through Drama*. Westport: Ablex Publishing.
- Stern, S.L. (1983) 'Why drama works: A psycholinguistic perspective' in J. W. Oler & P. A. Richard-Amato (Eds.). *Methods That Work: A Smorgasbord of Ideas for Language Teacher*. Boston: Heinle & Heinle.
- Toda, T. (2008) Hatsun no tatsujin towa donoyōna gakushūsha ka. *Nihongo Kyōiku to Onsei*. Tokyo: Kuroshio Shuppan.
- Ueyama, M. (2017) Sōgōteki communication nōryoku o mezashita nihongo onsei kyōiku - Itaria ni okeru nihongo engeki katsudō no jissen kara. *Japanese Speech Communication* 5: 35-70.
- Venditti, J. (2007) 'The J ToBI model of Japanese intonation' in S.-A. Jun (ed.). *Prosodic Typology*. Oxford: Oxford University Press.
- Yao, Y. (2014) *Engekitekishuhō ni yoru Nihongo Kyōiku ni Kansuru Rironteki • Jishōteki Kenkyū: Chūgokujin Nihongo Gakushūsha no Jōiyōin o Chūshin ni*. Ph.D. thesis. Kyushu University.

¹ For information, check <http://www.esjapon.com/> [Last viewed January 4, 2018].

² Minematsu and his colleagues (2016) show, based on experimental data, the effectiveness of the simultaneous use of audio models and visual cues to teach Japanese intonation.

³ It is shown in earlier research that body movements and hand gestures facilitate both child language acquisition (Acredolo & Goodwyn 1998) and second language acquisition (Morret et al. 2013).

⁴ Videos of our dramas are available in the youtube channel of the group: <https://www.youtube.com/user/TeatroGiappoSSLMIT> [Last viewed January 4, 2018].

初級学習者が舞台上で日本人役になりきるには

— 総合的コミュニケーション能力を目指す発音トレーニング —

上山 素子
ボローニャ大学

要旨

演劇とは演者が舞台上で対話を重ねて観客とのコミュニケーションを図る多面的なコミュニケーション活動である。1970年代後半、演劇的要素を外国語教育に取り入れる動きが生まれ、スキットやロールプレーなどの活動が現在まで実践されてきた。1990年代に入ってからシナリオを用いた演劇活動を取り入れる動きが生まれ、日本語教育の分野でも広がりつつある。筆者が顧問を務める劇場上演を目的とした日本語演劇グループは2004年にイタリアで活動を開始し、現在までに13のオリジナル作品を劇場上演してきた。イタリア語母語初級学習者を中心とする役者陣の挑戦課題は日本人役になりきることである。その為には、日本語の台詞の習得に加えて、役柄及び発話場面に相応しい自然な話し方・動作・表情を身につけることも求められる。本稿では当劇団の活動及び発音トレーニング内容を紹介してから、トレーニングの成果及び今後の課題について述べる。

テレビドラマを活用した中級日本語クラスの実践報告

—第2言語習得論の観点から—

原沢 伊都夫

静岡大学

要旨

近年第2言語習得（S L A）研究の目覚ましい発展とともに、第2言語（または外国語）の習得プロセスを説明する理論が整備され、教室習得研究の出発点とも言える「モニター理論」から最新の「フォーカス・オン・フォーム」に至るまで、S L A研究の成果がどのように教育現場に生かされるか、様々な実証的な研究が行われている。本発表では、聴解力と語彙力の向上をめざす中級日本語クラスにおいて、テレビドラマの活用がS L A理論から見て有効であることを、学習者のアンケート結果を交えながら、報告する。

【キーワード】 第2言語習得理論（S L A）、インプット、アウトプット、視聴覚教材

1 はじめに

国内外での日本語教育現場において、テレビドラマなどの視聴覚教材は現実に即した学習リソースとして多くの日本語教師から人気が高い。しかし、実際に授業を行っている教師へのインタビュー調査（谷口（2012））では、効果的な教授法を見いだせず、模索を続ける教師像が浮かび上がる。その理由として、映像作品を用いた授業は教師によって目的も内容も多様であること、教師自身に映像作品の使用に対しての迷いや混乱があること、その結果、授業の学習効果に自信を持ってないことなどが挙げられている。これは、教師自身にS L A理論の知識が不足しているため、視聴覚教材をどのように有効に活用したらいいのか、確信を持ってないのが原因であると思われる。

1.1 S L A理論

では、S L A理論とはどのようなものを言うのだろうか。これまでの研究から、私たちは「インプット → 気づき → 理解 → インテイク → 統合 → アウトプット」というプロセスによって第2言語を習得すると考えられている（馬場・新多（2016）より）。

このプロセスからわかることは、第2言語習得にとってインプットは必要不可欠な要素であり、インプットなしでは習得は起こらないということである。また、多くのS L A研究において習得には多量のインプットが必要であり、限られたインプットでは習得はなかなか進まないと言われている。「学習者は普通、単語の意味を意識する機会が何回もないと、その語を新しい文脈で思い出したり、会話やライティングで使ったりするまでには至らない。（パッツィ・ニーナ（2014））」「新しい語彙をより覚えやすくする要因のひとつは、その語を何回見聞きし理解するかである。Paul Nation（2001）による多数の研究のレビューによれば、学習者は新しい単語の意味を何回も意識してやっと記憶に刻まれるということである。16回も必要だと推測する研究もある。（パッツィ・ニーナ（2014））」

ここで、ヨーロッパなど海外の日本語教育における課題点が浮かび上がる。日本以外の国に

おける日本語教育現場では、この多量のインプットが決定的に不足しているからである。インプットが少なければ習得は進まない。では、どのようにしたら、多量のインプットを学習者に与えることができるのだろうか。

1.2 多量のインプット

その1つの試みが近年盛んに行われている多読授業である。多読では、文法積み上げによらず、大量のインプットにより、日本語力をつけることを目標としている。多読授業には「やさしいレベルから読む」「辞書を引かないで読む」「わからないところは飛ばして読む」「進まなくなったら、他の本を読む」という4つのルールがあり（栗野・川本・松田（2012））、読解のように精読するのではなく、「読みたい」または「面白い」と思う本を楽しみながら、日本語運用力を高めていく。そして、その他の方法の1つが、ドラマやニュースなどの視聴覚教材を使った授業である。

2 ドラマの活用

本発表では、多くのSLA研究者が認める言語習得に不可避とされる「理解可能な多量のインプット」を教室内に引き起こす手段として、テレビドラマを活用することを提案する。テレビドラマを導入する理由を以下に3つ挙げる。

1) 多量のインプット

限られた語彙数による通常の日本語授業と比べ、テレビドラマの語彙数には制限はなく、日本の日常的な生活を疑似体験できる。

2) 繰り返されるインプット

ドラマにおける会話では、同じような表現が繰り返されることで、日常生活に近い形でインプットが学習者に与えられる。

3) 動機づけ

若者に人気があるドラマを導入することで、学習者にポジティブな動機づけを与えることができる。楽しみながら勉強することで、多くの語彙を効果的に取り込むことが可能になる。

2.1 授業の概要

2016年度後期に開講した留学生科目「日本語4B-F（聴解・語彙）」の授業に、日本語中級学習者27名が参加した（中級前半が5名、中級後半が15名、上級学習者が7名）。国籍の内訳は、多い順から、中国が9名、インドネシアが4名、タイが3名、韓国が3名、フランスが2名、ドイツ・ブルガリア・イギリス・コロンビア・台湾・ベナンが各1名の合計27名である。

授業で使用したドラマは、『ラッキーセブン』。2012年1月から3月までフジテレビ系で放送された。主演は「嵐」の松本潤で、小さな探偵事務所を舞台に、探偵事務所の7人のメンバーがチームワークで案件を解決していく姿を描く。ストーリーは一話ごとの完結で、第1話から第10話まであり、一話当たりの時間は44分である。平均視聴率は16%であった。

2.2 授業の目的

授業の目的は「聴解力と語彙力の向上」である。さきほどのSLA理論で言えば、インプットからインテイクと統合までのプロセスであり、アウトプットの活動は授業内では想定してい

ない。あくまで「理解中心の授業」であり、アウトプットにつなげるための補助的な役割をめぐしている。日本の教育現場においては、普段の生活の中でアウトプットにつなげることは容易だが、海外の日本語教育現場においては、アウトプットの機会を作り出す必要があるだろう。

2.3 授業構成

1回の授業時間は90分で、前期で15回の授業が実施された。第1回目に日本語のドラマの特徴、特に話し言葉の特徴（省略、短縮、倒置、終助詞の多用など）を具体的に説明した。これは、非常に重要で、実際の会話では日本語の授業で行われる、きれいな「です・ます体」のやり取りだけではなく、若者言葉に代表されるインフォーマルな形式があふれているからである。話し言葉の特徴を説明した上で、2回目以降の授業は以下のように進めた。

1. 授業の時間配分

時間	授業内容
10分	語彙クイズ（前回のドラマの語彙のクイズ）
30分	今日のドラマの語彙・表現の説明
5分	聴解クイズの説明
45分	ドラマの視聴+聴解クイズ

また、授業を効率よく進めるために、テキストを作成、学習者に配布して、予習、復習を促した。

2.4 インプットからインテイクへ

インプットの重要性は多くの研究者から肯定されているが、ただ単にテレビを見ているだけでは習得は進まないことが報告されている（馬場・新多（2016））。習得に進めるためには、インプットをどのように「気づき、理解し、インテイクと統合につなげるか」、工夫が必要となる。そのために、ドラマで使われる語彙をピックアップ（100～130語）し、事前に説明、確認する時間を設けている。ここでは、学習者の知らない語彙や学習者の理解しにくい表現などを説明し、「気づき」を促している。

その後、実際にドラマを見ながら、これらの語彙や表現の「理解」をさらに進める。実際のドラマの視聴では、学習者がすべてを聞きとることは難しいため、字幕スーパーを付けて、語彙や表現の理解を補助している。また、「気づき」と「理解」を促すために、聴解クイズを実施する。聴解クイズは、ドラマの内容に関する10の質問に対して○×式で答える設問である。それぞれの設問はドラマの進展とともに答えることができるようになっており、ただ単にドラマを楽しむのではなく、意識してドラマに使われる語彙や表現を理解する手段となっている。さらに、聴解クイズの内容を事前に説明することで、学習者がドラマの内容を類推することができ、これから見るドラマの理解への手助けとなっている。

最後に、これらの「気づいて理解したインプット」をインテイクと統合に結びつけるために、翌週の授業では、語彙クイズを実施する。前回のドラマで説明した語彙の中から重要な語彙を約30語選び、その中から、20語の語彙について選択式のクイズを行う。勉強する語彙数を30に絞るのは、学習者に勉強する意欲を持たせるためである。これまでの経験から、語彙数を制限しないと、数の多さにあきらめて勉強しない学生が出ることがある。また、クイズを選択式で行うのは、あくまで理解に焦点をあてた授業であるからである。

これらの一連の活動によって、インプットされた多くの語彙が、1回の授業の中だけでも3～4回現れることになる。さらに、その他の回の授業でも現れることを考えると、こうした一連の気づきや理解によって、インテイクにつながっていくことが予想される。インテイクまで進むと、そこから統合が始まり、アウトプットに向かう。実際に、学習者の中には登場人物の話し方をそっくりマネして発話する者もあり、自然にインテイクから、統合、アウトプットに至る者もいる。

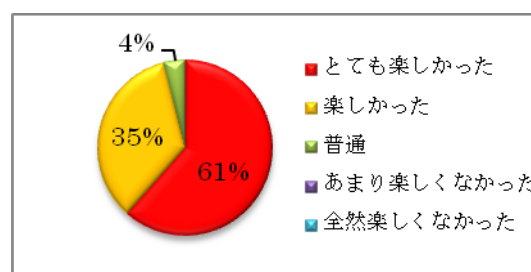
3 学習者の評価

これらの一連の活動を学習者はどのように評価したのだろうか。最後の授業で授業の成果をアンケート形式で答えてもらった。

1) ドラマは楽しかったか。

動機づけは、第2言語習得にとって重要であると言われている。授業内容を興味深いものにすることで、教師は生徒の学習の動機づけにポジティブな貢献ができる。この点で、「楽しかった」と答えた学習者は90%以上であり、人気のあったドラマを活用することで、学習者の動機づけを高めることができたのは確かである。

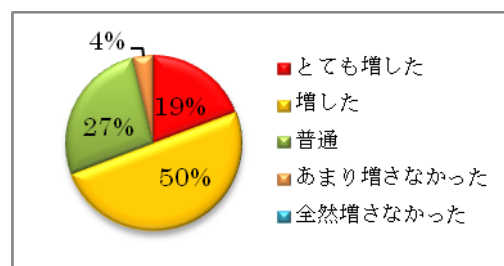
アンケート1



2) ドラマを理解するために、勉強しようという意欲が増したか。

ドラマの楽しいという側面が学習意欲につながると予想したが、7割の学生が「意欲が増した」と答えている半面、3割の学生は「普通」と答えた。アンケートのコメントを見てみると、「普通」と答えた学生は「プリントに語彙の意味があるので調べる必要がなかった」や「だいたいわかりますから」といった答えであった。これらの回答から「ドラマの楽しさ」と「意欲」とを別に考えている学習者もあり、設問の仕方が適切ではなかったと思われる。

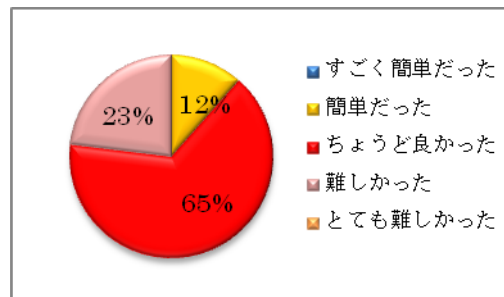
アンケート2



3) ドラマの内容はあなたにとって良いレベルだったか。

中級学習者（N2～3レベルの学習者）にとっては難しい内容であると思われたが、ドラマをテキスト化し、語彙の説明や内容の補助があることで、学習者にとってはちょうど良いレベルになったようである。反対に、「簡単だった」と答えた学習者はすべて上級学習者（N1レベル）であった。「難しかった」と答えた学習者は中級前半（N3レベル）の学習者に多かった。内容的には難しいが、補助教材があることで、中級学習者にとってちょうどよいと感じる授業になったようである。

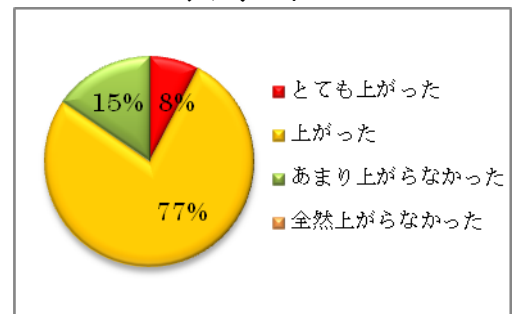
アンケート3



4) あなたの聴解力は上がったと思うか。

85%の学生が聴解力が上がったと答えているが、「あまり上がらなかった」と答えた学生も4名いた。コメントを見てみると、「日本でいつもアニメを見ているので、1週間に1回は少ない」「日本語字幕を見ているので、聴解力が上がったかわからない」などであった。日本における日本語教育では、授業外で日本語のインプットがあふれ、それによって日本語習得が進むため、授業だけで聴解力が上がったとは考えない学習者がいることがわかる。

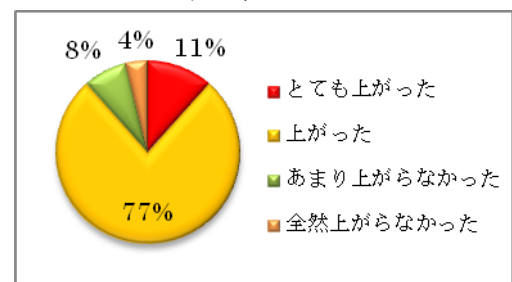
アンケート4



5) あなたの語彙力は上がったと思うか。

こちらは約9割の学生が上がったと答えている。「上がらなかった」と答えた学生が3名いたが、コメントを見ると、「ドラマの表現は外国人はあまり使わないから」「テストのためだけに勉強したから」という答えであった。語彙については、意識して意味を考えないとわからないまま過ぎてしまうため、授業で説明、確認しながら語彙を導入したのが効果的であることがわかる。

アンケート5

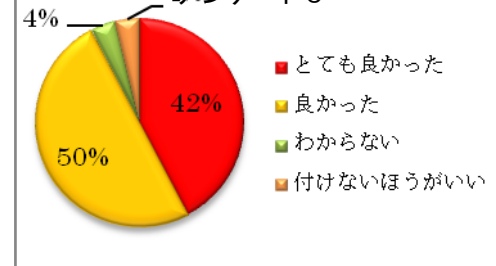


4) と5) のアンケート結果から、授業の目的である聴解力と語彙力の向上は、9割近い学習者が肯定的に答えていることから、学習者の意識という面からでは、果たすことができたと言えるだろう。

6) 字幕を付けたのはどう思うか。

字幕を付けることには賛否があるが、中級学習者にとって字幕なしのドラマの視聴はかなり難しいため、9割以上の学習者から字幕を付けることが支持された。「聞き取れない表現や語彙を字幕で確認することができて良かった」というコメントが多かった。「付けないほうがいい」と答えたのは上級学習者1名で、その他には、中級の学習者1名が「わからない」と答えている。中級レベルの授業ではやはり字幕を付けることが効果的に授業を進めるためには必要であると言えるだろう。

アンケート6



3.1 アンケート結果から

この授業は、聴解力と語彙力の向上を目指す理解中心の授業であり、第2言語習得理論に基づいて、授業内で多量のインプットを作り、そこからインテイクにつなげる活動を行った。SLAの実証的な効果の検証ではないが、アンケート調査による学習者の意識においては、大多数の学習者が聴解力と語彙力の向上を認めるという結果になった。これは、ドラマの楽しさが学習者へのポジティブな動機づけとなり、聴解クイズや語彙クイズへの積極的な取り組みによって、ある程度の達成感を得ることができたからではないだろうか。中級者にとっては必ずしもやさしい素材ではないが、字幕や教材の助けを借りることで理解が可能になったことも満足

度を高める結果になったと思われる。

言語教育では、高い学習目標と動機づけによる意欲的な学習、そして、その達成感から生まれる大きな喜びが重要であると言われている。中級学習者にとって、日本のドラマを理解するというのはかなりハードルの高い目標である。そのハードルを越えるためには、毎回授業で行われる語彙クイズと聴解クイズで高い点を取らなければならない。多くの学生がドラマの内容を理解しようと努力し、意欲的に勉強に取り組んだことが、学習者自身の達成感につながったのではないだろうか。

4 今後の課題

課題として2点挙げたいと思う。今回の授業結果はあくまで学習者の意識に基づくものであり、SLA理論に基づく実証研究ではない。特に日本国内における日本語教育においては、教室外の活動によって習得が進むのは明らかであり、その意味で、教室内における理解の習得がどこまで進むのか、より綿密で実証的な研究が必要である。

また、理解中心の授業はアウトプットまでに至らないため、アウトプットを生み出す機会を作り出す必要がある。日本における教育現場では、教室外においてアウトプットする機会が多くあり、必ずしもそのような機会を作らなくても習得は進む。しかし、海外において理解中心の授業を行う場合、アウトプットの機会を作る必要がある。その意味で、他の授業と連携しながら、どのように第2言語習得理論を組み込んでいくか、体系的に考えていく必要があるだろう。

このような課題があるにせよ、ヨーロッパなどの日本国外の教育現場において決定的に足りないものは「多量の言語インプット」であり、それを補う手段として視聴覚教材は有効な手段となりえる。第2言語習得理論に基づき、効果的に視聴覚教材を導入することは、海外における日本語教育において重要になるだろう。今回の実践報告はヨーロッパで日本語を教える教師にとっても参考になることを筆者として期待する。

<参考文献>

- 小柳かおる・峯布由紀 (2016)『認知的アプローチから見た第二言語習得—日本語の文法習得と教室指導の効果—』くろしお出版。
- 白井恭弘・岡田雅子 (訳) パッツィ・M. ライトバウン、ニーナ・スパダ (著) (2014)『言語はどのように学ばれるか—外国語学習・教育に生かす第二言語習得論』岩波書店。
- 谷口美穂 (2012)『映像作品を用いた日本語教育—教師へのインタビューから見えた授業の実態と課題—』桜美林大学修士論文。
- 馬場今日子・新多了 (2016)『はじめての第二言語習得論講義—英語学習への複眼的アプローチ』大修館書店。
- 栗野真紀子・川本かず子・松田緑 (著) (2012)『日本語教師のための多読授業入門』,アスク

A Report on Intermediate Japanese Language Class using TV drama

—From the Viewpoint of the Second Language Acquisition Theory—

Itsuo Harasawa
Shizuoka University

Abstract

This presentation reports on an intermediate Japanese language class for improvement of listening and vocabulary abilities and proposes the idea that a recent popular TV drama can be used as a way of producing a major comprehensible input for the classroom. Here, most SLA researchers agree that this is essential to second language acquisition, and it shows what teachers need to “think and do”. Although it is difficult to verify the true effect of improvement, the students’ survey tells us that most students acknowledge their improvements in listening and vocabulary abilities in Japanese. Japanese teaching classrooms outside of Japan, such as European educational environments, have an essential lack of a large volume of actual language source input. Audio materials may supplement the disadvantage of “little input”, and would be an effective measure in foreign language teaching environments. There is little doubt that this practical report provides some useful educational suggestions to the Japanese teachers in Europe.

文法[は／が／の]問題？

—正文解釈をコアメソッドとした「文法」再構築の試み—

矢沢 理子

国際交流基金関西国際センター

要旨

本稿は、初級から上級レベルの学習者の文法の「穴」や「化石化した誤り」といった問題と取り組む文法クラスの実践を報告するものである。学習者からの求めに応じ補習として始まったこの文法クラスは、非文の検討や誤りの修正ではなく、真正のテキスト（俳句、歌詞、マンガ、CM コピー、T シャツロゴなど）を素材に、一文に表現された事態の正確な意味把握、即ち解釈をコアに据えるという代替的アプローチをとる。解釈では、同じ事態の描写に適用可能な複数の文法構造がなぜ存在するのかを問い、それぞれがどんな意味を持つのか、形式の持つ意味的差異に注目する。この正文の統語分析を意味解釈へと結ぶ過程での議論を通じ、学習者の日本語文法を日本語による世界の捉え方が反映されたシステムとして再構築することを狙う。実践例として、日本語による事態把握の特徴と表現の好みを最もよく示すと思われる自動詞・他動詞の回を手順とともに紹介する。

【キーワード】 文法、再構築、リテラシー重視、事態の捉え方、真正の文
Keywords: grammar, re-construction, literacy-focused, construal, authentic texts

1 はじめに：文法問題

「ここは「は」ですか？「が」ですか？」「どうして「思う」じゃなくて、「思われる」？」。こうした質問に日々さらされる本稿の「現場（教室）」は、人文学・社会学系の大学院生以上を対象とした専門日本語コースで、教室での学習は、コース参加者＝学習者それぞれの「現場（フィールド）」での研究活動実践（文献収集・読解、フィールドワーク、研究計画書執筆等）を支援すべく、リテラシー（読・書）、場面のフォーマリティ（話・書）、論述力養成（話・書）を旨にデザインされている。言語・文化とも多様な背景を持つ参加者の日本語レベルは初級～上級とばらつき¹、専門も目標とする専門活動種も異なるため、錬成を必要とする日本語スキルも異なるが、日常会話では取り上げる必要もない上記のような些細な点が共通の文法問題²として浮上するのは、フォーマリティを必要とする研究者との接触場面練習や、メール、研究計画書など書かれたものの修正をめぐるやりとりにおいてである。しかも、この文法問題はレベルを問わない。初・中級レベルでは未習あるいは理解が不確かなままの文法事項；「穴」が、中上級レベルでは「化石化した誤り」が目立ち、文法の不備、誤用が研究活動を妨げる切実な問題として意識された。そのため、コースでは文法を中心とした総合型の科目設定と個別の文法復習でこの問題に取り組み続けてきたものの、文法不全の悩みを解消するには至らなかった。そこで、2014年に要望に応じて開始した補習授業では、従来の復習・積み上げではなく、学習者の発話や作文の誤り修正でもなく、正文の構造が担う意味の分析

を通じて日本語文法の特徴をつかむという代替的アプローチを採用し、学習者内文法の再構築を試みた。その発展形が2016年秋に提供した「文法」科目、①文末・文体、②助詞、③動詞の活用、④態動詞：可能・受身・使役・使役受身、⑤自動詞・他動詞、⑥敬語、⑦文の接続、⑧様態のモダリティの8回シリーズである。

2 「文法」クラスのデザインと内容

2.1 デザイン構成

文法クラスのデザイン要件と手法・アプローチの特徴を表1に示す。

表1 文法クラスの要件と特徴

対象	既習者（初級～上級）、多様な学習背景・履歴、専門日本語ニーズ
シラバス	リクエストベースで編成（定番項目あり）。単文構造から複文構造へ
形態・流れ	週2コマ（100分）自由選択 weekly option 1) 形 form 確認→ 2) 正文解釈
素材	生テキスト（俳句、詩、歌詞、CM、漫画など）から取り出した真正の文
スタイル・手法	参加型。知識シェア、カード配置 activity、ディスカッションなど。 視覚・聴覚の援用（PPT、漫画やイラスト、音声付動画クリップ等）
アプローチ	帰納的、分析的、メタ的

リクエストベースで進展してきたこのクラスは、学習者が使用に困難を感じる文法項目を各回のテーマとし、ニーズに応じて選択できるよう、前週に参加を募る weekly option としている。2コマ100分の前半は形の確認、後半は生素材から取り出した真正の文を対象に、文法形式の違いが担う意味的差異は何かを問いかける。形に注目する前半では、対象項目に関する既有知識のシェア、L1（学習者の第一言語）との対照³を導入部とし、困難点の認識を明確にした上で、形の確認を行う。後半は、現実世界の文脈の中で対象文法項目がどう用いられているか、その用法と意味を、代替可能だが意味の異なる「紛らわしい」表現⁴と比較しながら明らかにしていく。解析の対象となる正文は異同の判断、分節化、項目間の統語関係や支配の及ぶ範囲の見極めがしやすいよう、PPT等で視覚的に示される。

シラバスは、単文の基本構造（①②③）、態（④+⑤自他動詞）、自他の世界（⑤の後半。態のまとめ）から重文、複文（⑦）へと進む。⑥の敬語は、この試みのきっかけになった最初のリクエストであり、初級から上級まで、レベルを問わずニーズが高い定番項目⁵の一つである。⑧は2016年秋の参加者に混乱・誤用が見られたため追加したテーマである。

2.2 内容

各回の内容と使用した生素材のテキストジャンルを下表2にまとめる。

表2 「文法」クラス（2016秋）の内容

回	テーマ	内容	生素材
①	文末・文体	一語文（です文・ます文）列挙→文成立要件としての文末、品詞の別 名詞文・形容詞文・動詞文の文末活用 敬体と常体（ダ体・デアル体） 文体変換 話し言葉と書き言葉	新聞、詩、漫画
②	助詞	知っている助詞・難しい助詞→ハとガの違い、助詞の分類・階層 疑問詞 文末動詞による助詞支配 →「いつ・どこで・誰が・何をし た」（文末動詞からの構文） 複数正解のある助詞穴埋め	俳句、歌詞、詩

③	動詞の活用	活用型3分類（動詞カード） 活用一覧（態の動詞含む） 活用形の用法リスト	歌詞、標語
④	態動詞	可能・受身（尊敬・自発） 受身 受身と授受 使役・使役受身 L1の態表現（日本語との比較）	CM、歌詞、詩、 Tシャツロゴ
⑤	自他	自他概念把握（絵カード） 自他動詞ペア（動詞カード）→自他動詞 ペアの見分け方 自他動詞と可能・受身・使役動詞（動詞カード） <i>自 他の世界（自動性・他動性と態概念）</i>	専門書の1節、 和歌、箴言
⑥	敬語・ 待遇表現	知っている敬語 L1の敬語 敬語とは？ 尊敬・謙譲・丁寧 待遇表現とは？ この発言はなぜ失礼？	漫画
⑦	文の接続	接続詞分類 テ形の用法、文の埋め込み（～と思う、～んです、～か、 ～かどうか、連体修飾節）修飾節単語カード並べ	新聞記事
⑧	モダリティ	様態・伝聞（よう/そう/らしい）情報の扱い方 (<i>evidentiality</i>)	漫画、CM

表中の**ゴシック体**は学習者参加型の情報シェアアクティビティやディスカッション、**斜体**はメタ的解説を指す。

次節では、文法による世界の捉え方の「要」とも言うべき⑤自他の展開例を紹介する。

3 実践例：自動詞・他動詞

3.1 自他ペア動詞の見分け

自動詞・他動詞のリクエストは、初級者よりはむしろ上級者からのもので、学習者の問題意識は自他ペア動詞の見分け、使い分けに集中している。上級になってもなかなか使いこなせない、難しい文法と認識されていることの表れともいえよう。初級者が入る場合は、(0) 絵カードを使って自他概念を確認する。自他の絵がどう違うかを問い、同じ事態を描きながらも他動詞の絵は人の行為に、自動詞の絵はモノの状態に焦点化していることを観取させ、自他の違いが関心の寄せ方の違いであること、事態の見方、捉え方の相違を表していることを確認する。その上で、(1) L1 との対照を行う。自他動詞のペアがある言語は少なく、自他同形であったり、自動詞的表現が受動態で表されていたりすることが認識できる。次に (2) 日本語の自他動詞ペアについての既有知識をシェアし、最も代表的な自他ペアとして「する」と「なる」を取り上げる。続いて、(3) 自他の分類を学習者がペアワークで試みる。図1の写真に見るように、学習者一組あたり10-12枚のカードを手に、相談しながら配置していく。自他配置をチェックした後、(4) 動詞末尾に注目させ、他動詞のみに *honn* ある音は何かを問うて<-su>を発見させ、「す」は「する」の古形であることを付け加える。続けて、(5) 自動詞「なる」の上に「ある」を置き、これが自動詞の元型であり、<-su>と対立する自動詞のみの末尾音<-aru>となっていることを帰納的に確認する。この操作により、図2の左半分に配置されたペアは全て自他の見分けがつく。

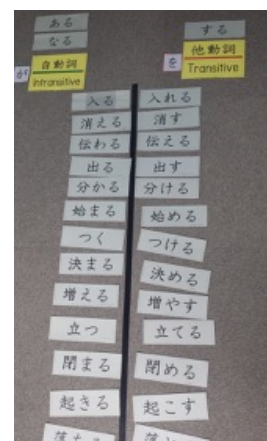


図1 自他ペア作り

自動詞	他動詞	自動詞	他動詞
あるなる	する	切れる	切る
出る	出す	折れる	折る
閉まる	閉める	解ける	解く
分かる	分ける	割れる	割る
落ちる	落とす	焼ける	焼く
帰る	帰す	育つ	育てる
消える	消す	立つ	立てる
止まる	止める	開く	開ける
伸びる	伸ばす	続く	続ける

図2 自他ペア見分けのための整理配置

佐久間 (1936, 1966) の指摘以来、自他の見分けにおいて説明不能のまま残っていたのは、図2右に上下に分け配置した、自動詞<-eru>・他動詞<-u>と、自動詞<-u>・他動詞<-eru>の対立である。(6) この対立をグループに分けて整理配置し、両者の違いを問う。動詞の意味への着目を誘導する場合もあるが、<-u>が原形、<-eru>が派生形であることを確認すれば、他動詞原形、自動詞派生形となる上グループは<破壊>、自動詞原形、他動詞派生形となる下グループは<生成、発展>という気づきはさほど困難ではない。

3.2 自他の世界

派生という文法操作により生成した自動詞・他動詞のペア体系がなぜ日本語にあるのか、なぜ日本語は事態の捉え方のこの区別にこだわるのかを問うていくために、ペア動詞以外の自動詞、他動詞⁷、態動詞(受身、可能、使役など)を、自⇄他の continuum 上に並置して考察を試みる。

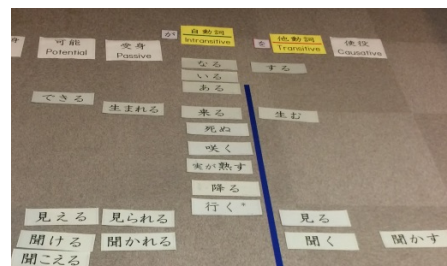


図3 自他の並置

図3は動詞カード並置のアクティビティで、例えば、他動詞「聞く」の左には他動性強化有の使役動詞「聞かす」、「聞かせる」が配置され、右には、自動性強化の可能動詞「聞ける」、「聞こえる」、受身動詞の「聞かれる」が並ぶ。

さらにこれを「自他の世界」として整理する。ここでは「自動性」と「他動性」ではなく、自：「自然」と他：(他に影響する)「人為」を対立概念として提示する。自のコア概念は変化の「なる」、変化の結果としての状態は存在の「ある」で continuum の左端に置かれる。他のコア概念、人為は「する」で代表される。図4は自他動詞の概念図、図5は態動詞を含めた「自他の世界」の見取り図である⁸。

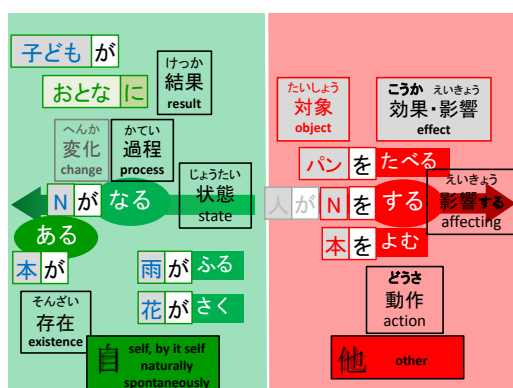


図4 自他動詞の概念図

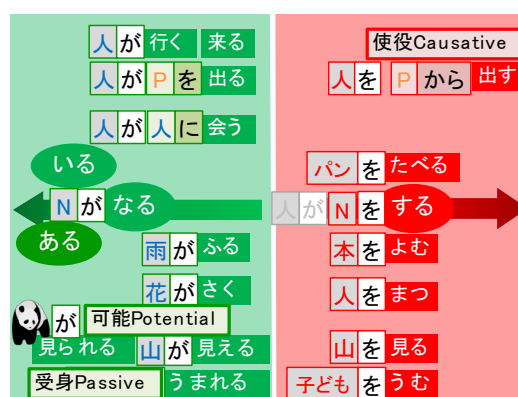


図5 自他の世界

3.3 正文解釈

まず、可能・受身の態動詞が自の世界に配置されることに注目する。＜人がパーティーに来る＞事態を扱った三つの正文、「先生も来られますか。」「明日、何時に来られる?」「いやなヤツに来られた。」を提示し、自発・尊敬・可能・受身のラレルの本義は自発の自にあり、行為性を捨象することで尊敬が成立するという、自を「人為」より善美とする価値観の存在に気づきを促していく。日本語の表現の好みがあることを、「結婚することになりました」vs「結婚することにしました」(意志の有無ではなく、表現選択の嗜好性の問題)などの観察によって補強する一方で、謝罪には過失であっても「壊してしまいました。」のように他動詞

を用いるのはなぜかを問うて、自動詞は状態の観察あるいは変化の結果の発見でしかなく、人為、責任とは結びつかないことを確認する。

生素材としては、池上（1981:286）に引かれたオイゲン・ヘリゲルとその弓道の師の問答や、丸山（1961）の「であることとすること」を引き、**自**をよしとする価値観の功罪に議論を進めることを狙う。

4 「文法」クラスの方法論（模索中）

参加者ニーズに合わせて発展中のクラスシラバス同様、その方法論も模索を続けているが、目指す方向性は以下の4点にまとめられよう。

1) 参加者特性（既習者・グループ・多様性）を強みとして生かす

初級から上級までのミックスレベルでプロフィールもニーズもばらばらだが、困難点の絞り込みと意識化をグループで行う中で知識の活性化と情報シェアによる拡大が図れる。L1 との対照では個々がレベルを問わず議論に貢献でき、また、多彩な L1 はグループの議論を豊かにする。一方、日本語文法については知識を個人に問わない。グループワークで答えを探すアクティビティがクラスを **quest** のチームにし、ばらつきを強みに変える。

2) 正答を問わない

生素材、つまりその文脈における最適性、正しさが保証された「正文」を利用することで、問われるのは「何」が正しいかではなく、「なぜ」になる。なぜここでは「は」ではなく「が」なのか、なぜここでは受身が使われているのか、文法形式選択の意味を読み解くことに意識を向ける。俳句、詩、歌詞などの「正」答がない文学素材では、なぜその選択が詩になるのかの議論となる。

3) 「覚える」ではなく「印象付ける」

機能・用法のリストを覚えるのではなく、その形式のコアイメージ⁹に焦点化し、印象付ける。絵カードや音声付動画等の視聴覚利用は、文脈提示と同時に記銘にも効果的である。また、文法形式の構造的、史的成り立ちを由来説明を通じ知ること、チャンクとして覚えていた表現（です/ます、挨拶表現等）が文法・意味システムに編入され、腑に落ちる。

4) メタ的・認知言語学的アプローチ

文成立の必要条件は何かを問うことから始める。日本語では文末の動詞が必須要素であり、格（助詞）支配の要であり、態も相も法も文末に示されるため、単文構造の意味解析は後ろからの読みになる。敬語とはなにか、授受とはなにか、日本語にはなぜそのシステムが必要なのかを議論する中で彼我の社会関係、表現の好み、関心、視点の寄せ方の違いが浮かび上がり、世界の捉え方が言語に反映されていることに気が付く。

5 終わりに：それは文法の問題か？

語彙が世界の分節化であり認識の枠組みであるとすれば、文法は世界の見つめ方、焦点化であり、語彙と文法の間には截然とした境目は存在しない。本実践を通じて浮かび上がってきたのは、コミュニケーションアプローチ（以下、CA）の登場以降、その言語道具観と意味重視のなかで見失われてきた文法形式の担う意味である。意味重視へのシフト切り替えにより、文法はコミュニケーションを支える能力の一つに降格され、最重要課題である意味 **meaning** に対し形式 **form** として捉えられる傾向が強まり¹⁰、文法教育においては形式自体が意味を持

つことが見失われがちになっているのではあるまいか。

行動志向を旨とする当コースも CA の流れを汲むものであることは疑いないが、文法を問題視し、正しく覚えれば使えるはずと復習に汲々としてきたのは、文法能力の養成を形式とその用法に関する知識の積み上げとみなし、学習者の「なぜ」に答えることを等閑にしていた教師の側の問題であつたろう。本稿の現場では新たな探求が続いている。

注.

¹ コース参加要件は「初級修了以上」だが、日本語の「初級」のイメージには地域差があり、レベル相当観が異なる上、参加者の殆どは非日本語専攻で、正規的・標準的な日本語学習の経験がない者が多いため、初級から上級とばらつくことになる。

² 共起関係や制限等、統語上の正誤として判断できるものもあれば、談話レベルで語用論上の適切性として、あるいはジャンル、文体といったレトリック上の問題として問われるものも含まれる。

³ L1 にはあるか。L1 ならどういう文法形式が該当するか。L1 にない、または少ない場合、なぜ日本語にはその文法システムが必要なのかを問う。

⁴ 例えば「助詞」の回なら、「これはいい。」「これがいい。」「これでいい。」はどう違うかを問いかける。日本語経験が乏しく直観的区別が期待できないクラスの場合は、教師が状況を演じ分けてコンテキストを与えることで議論を促す。

⁵ コースの長短や参加者の日本語レベルを問わず定番となっているのは、①文末・文体、②助詞、⑤自他、⑥敬語の四項目である。

⁶ この項の見分けルール(4)-(6)は、金谷 (2002) を参考にした。但し、(4)(5): 語尾の<-aru>・<-su>による自・他見分けは佐久間 (1966, 1983 復刊:138) に、また、(6): <-u>・<-eru>の自・他/他・自交替の語彙的意味による見分けは Jacobsen (1992:77) にある。初出についてのご教示を乞う。

⁷ ここでの自動詞・他動詞の分類は、プロトタイプ明示の便宜上、ヲ格(対格)の有無を基準としている。「ヲ出る」、「ニ会う」を自動詞とすることの是非については更なる議論を俟ちたい。

⁸ 本実践では、可能、受身、使役受身の態動詞を「自」に配置している。可能動詞については、「出来る」が文字通り能力や可能状況の「出来」を意味することで納得が得られる。受身動詞は本来可能と同形であり、また、導入の L1 との対照において自動詞的表現と受動態の近接性の確認が取れている。使役受身については、状況の制御不可能性、感情湧出の「驚かされる」等から「自」としている。また、「自」は intransitivity よりむしろ、人為性の捨象、能動に対する非能動の「元」態として、中動態との近似性を見ていくべきかもしれない。これらについても更なる議論を俟つ。

⁹ 例えば、助詞のガなら格助詞階層の頂点に立つことを統語論的に示した上で「文中の最重要情報に付いてピカピカして注意を引く感じ」、テ形は connecting form、受身は「被害」、状況巻き込まれ感、制御不能性がコアイメージのキーワードになる。多義性はコアからの転義、換喩で説く。

¹⁰ この meaning と form の分離・対立の構図は、文法教育をめぐる議論(Ellis:2006 等)が、Focus on Meaning に対峙する Focus on **Form/Forms** として語られていることにも表れている。

<参考文献>

Ellis, R. (2006) Current Issues in Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *TESOL Quarterly* 40, (1):83-107

Jacobsen, W.M. (1992) *The Transitive Structure of Events in Japanese*. Kuroshio Publishers

池上嘉彦 (1981) 『「する」と「なる」の言語学』, 大修館書店

金谷武洋 (2002) 『日本語に主語はいらない』, 講談社選書メチエ 230, 講談社

佐久間鼎 (1936,1951,1966 補正版, 1983 復刊) 『現代日本語の表現と語法』, くろしお出版

丸山真男 (1961) 『日本の思想』, 岩波新書 434, 岩波書店

Grammar [*wa/ga/no*] Problem ?

In Search of Re-constructing Learner's "Grammar" through Construing Authentic Texts

Michiko YAZAWA

The Japan Foundation Japanese-Language Institute, Kansai

Abstract

Contrary to the trend of prioritizing orality in daily communication, our language program focuses on literacy, formality in speaking and writing, and logical argumentation. However, "holes" and "fossilized errors" of grammar –the result of varied backgrounds in Japanese language learning – often impede communication and become obstacles for participants when they conduct research activities.

After years of trial and error, we have begun to offer an extra grammar course of alternative approach to problem solving, in response to learners' requests. By pairing syntax analysis and text construal, we highlight essential features of Japanese grammar as a way to re-construct the learner's grammar.

Importantly, this "Grammar" course is not concerned with errors. Instead, each session aims for the accurate apprehension of the event presented/expressed in a sentence – in other words, construal –by using authentic texts as materials (*haiku*, lyrics, *manga*, advertisement copy, t-shirt logos, etc.). It uses visualizing structure and rule-discovery in group work to raise the learners' awareness of morphological aspects.

As an example of this approach, this paper introduces the topic of intransitive/transitive, which is key to construing an event in context.

ビデオ会議システムによる

異文化理解教育と日本語教育のためのディスカッション

— ディープ・アクティブラーニングを取り入れた試み —

深川美帆（金沢大学）、川本健二（チャナッカレ・オンセキズ・マルト大学）

三浦香苗（金沢大学）

要旨

遠隔ビデオ会議システムを利用した異文化理解教育と日本語教育のためのディスカッションにディープ・アクティブラーニングの観点を取り入れ、学習者の社会・文化観、及び他者理解において、どのような変化が見られるかを明らかにしようと試みた。ディスカッションとその前後のフォーラムでの発話内容を分析した結果、ディスカッションでのやり取りを通して、相手に対する理解や考えが深まってゆく様子が観察された。また、相手への理解を深めるだけではなく、自分の国や社会についての気づきが喚起される様子も観察された。この学習活動が学びへの深いアプローチを実現するものであると同時に、海外の日本語学習者にとっては、現実の日本・同世代の日本人との接触場面を作り出し日本語の理解・運用力を総合的に用いた日本についての新たな学びの一形態となりうることを確認できた。

【キーワード】 ビデオ会議, 異文化, ディスカッション, ディープ・アクティブラーニング
Keywords: Video-Conferencing, Cross-Cultural Understanding, Discussion, Deep Active Learning

1 研究の背景

1.1 「ビデオ会議を介した異文化理解と日本語教育のためのディスカッション」

異文化理解と日本語教育を目的としたビデオ会議ディスカッションとは、海外の日本語学習者と、日本の日本人学生（日本語母語話者）が、インターネットを介したビデオ会議という形態で、異文化理解を目的としたディスカッションを日本語で行うというものである。海外の日本語学習者にとっては、目標言語能力の向上と社会・文化的背景の理解を、日本人学生にとっては相手と自分の社会・文化への多角的な視点の育成を目的としている。筆者らはこれまでに、この活動がよりよいものになるよう、テーマ設定やディスカッション活動の学習デザインについて、実践を重ねてきた（三浦他 2012, 深川他 2014, 川本他 2015）。

1.2 異文化ディスカッションの課題

この学習活動では、表面的な文化理解ではなく、相手の社会、相手の考え方について深く知ると同時に、自分の国や社会についても振り返り、それらを通して自己の成長につながるような学習活動となることを目指している。しかしながら、その実践を重ねるにつれて、果たしてこれまでの実践が本当にこの目標を実現できているのだろうかという疑問が生じてきた。一つは、この活動における「異文化理解」とは何か、という問題である。単なる各国事情の情報交換・交流ではなく、「異文化」を「理解する」とはそもそもどういうことなのか

を改めて問い直す必要があった。もう一つは、日本語学習者と日本人学生にとって本当に意義のある、「深い」学びになっているかという問題である。

2 研究の目的

これら2つの疑問点について、哲学的小および教育学的見地からこれまでの実践を今一度振り返り、学習活動の内容、手順、形態の改良を試みた。そして、学習者の産出したデータを「理解」と「学びの深さ」の観点から分析し、改良した異文化ディスカッションによって、1) 相手及び自己への理解が深められたか、2) 意義のある学びにつながったかを考察した。

3 研究の理論的基盤

3.1 「異文化」から「他者」の「理解」へ

まず、「異文化理解」とは何かについては、拙論(川本・深川 2015)で考察したので、ここではその要点のみを押さえておく。

「異文化理解」という設定から考えるならば、大きく二つの層の「理解」が指摘できる。一つはある大枠としての文化、社会、国など、ある種の「公」との関係の中で相手を理解することである。もちろん「公」を何に求めるかという問題があるが、我々は何かしら「共同的なるもの」と関係しており、そのことを含めた理解のかたちである。しかし一方で、その主体は個別性を持つものでもある。日本語教育においても、学習者の理解となると、その国柄、地域性が前景化しがちだが、一方でそれは個人の側面を捉えているにすぎない。とりわけ、ビデオ会議においては具体的な「誰か」と対話をするために、個人・個別性は無視できない。決めつけや偏見などの枠組みを回避する意味でも、「個人」に注目する必要もある。そのため、「文化が異なる」ことを意味する「異文化」ではなく、個人の様々な側面を含む意味で、「私とは異なる」という「他者」の理解がここでは必要だと考える。

しかし、「他者」といっても難問である。これは哲学史においても「主体」とともに議論されてきた。特に、暴力が蔓延した20世紀の大戦後、「他者」の個別性を擁護する哲学、思想が流行し、とりわけ哲学者のレヴィナスの他者論(2005)は代表的である。レヴィナスは、「他者」を完全に理解しきることができないという、その絶対性を主張し、「私」が「他者」を纏めること、或いは、「他者」が何者かに纏められることへの抵抗を示した。そのことは、決めつけ、偏見、属性、伝統といった強固な既存の認識(論)的枠組みの「外」へ「他者」を位置づけることで、「他者」の個別性を確保しようとしたと言える。

このような「他者」には批判もあるが、日本の臨床哲学や精神医療などでもしばしば用いられる。あえて「他者」の複雑性を肯定的に受け止め、近づこうとする実践的取り組みは、ビデオ会議での対話を考える上でも興味深い。なかでも、鷺田が「(相手に)時間をあげる」(鷺田 2015)と言うように、「わからない他者」と向きあうためには、「他者」との「共有時間」をできるだけ確保することと、断定的な理解を避けながら、粘り強く相手の言葉に耳を傾けるような「受け止めようとする姿勢」を強調している点は注目すべきである。それを促すような環境作りを、ビデオ会議においても考える必要があると言える。

3.2 「深い」学びを実現するディープ・アクティブラーニング

「意義のある学習」を実現するために、大学教育の分野において言われている、ディープ・

アクティブラーニングに注目した。ディープ・アクティブラーニングとは、「学習者が他者と関わりながら、対象世界を深く学び、自身の既存の知識や経験を結び付けると同時に今後につなげていける学習」（松下 2015）である。その前提となる、アクティブラーニングとは、「一方的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習」（溝上 2014）である。松下は、ディープ・アクティブラーニングを支えるものとして「深い学習」「深い理解」「深い関与」の3つを挙げている。「深い学習」とは、ある概念を自分自身で既存の知識や経験と関連付けて捉え、論理立て、時には批判的にそれを吟味するなど、高次の認知機能を伴って学習を行うことである。「深い理解」とは、一般的・事実的知識から次第に概念・原理を見出すような段階に思考を到達させようとするものである。「深い関与」とは、学習への内的関与（学習者自身の中で、学習対象に対していかに継続して向き合えるか）と外的関与（自分だけでなく、仲間といかに協働して学びを深めていくか）を指す。こうした点が整うことにより、学習者が従来のアクティブラーニングにおいて、より深い学習・理解ができるとしている。筆者らがこれまで行ってきた学習活動は、アクティブラーニングで言われているこれらの特徴と重なる部分も少なくない。ディープ・アクティブラーニングのこれらの特徴に注目し、実践とその検証にこれらの観点を取り込もうと考えた。

4 研究方法

4.1 異文化ディスカッションの概要

まず、ビデオ会議で行うディスカッションに先立ち、テーマについてのスキーマ活性を目的とした事前学習を行う。ディスカッションでは、互いの意見を 40-60 分にわたって、ビデオ会議システムを介して意見交換、議論し、その後、事後課題として、ディスカッションを通して自分が考えたこと、思ったことを言語化するというのが1回のセッションの流れである。これまでは、毎回参加希望者を募り、その都度異なる参加者同士が1回限りで実施することが多かったが、今回は、異文化理解について再考した「他者」との時間の共有のために、1回完結型ではなく、3回の連続したディスカッションを行うと同時に、これらディスカッションの前後に e ラーニング（LMS）を用いたフォーラム上での意見交換と数回の事前打ち合わせも組み込むことにより、長期的で連続した接触時間を確保した（図1）。また、こ

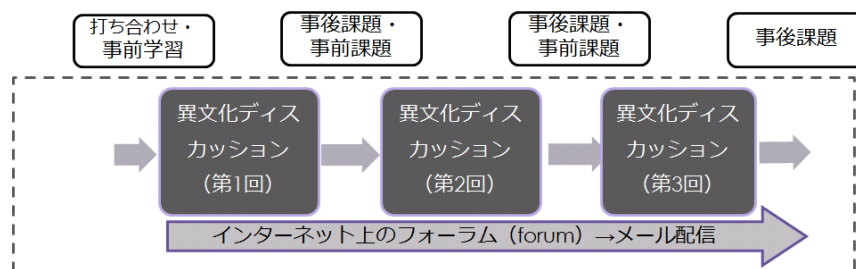


図1 今回の異文化ディスカッション全3回の流れ

れまでは、テーマを教師側が事前に準備して学習者に提示し、それについてディスカッションをするという形式をとっていたが、今回は、より主体的な学習への関与を促すために、学習者ら自身でディスカッションのテーマを決める活動も加えた。

異文化ディスカッションは、2016年12月から2017年1月にかけて行った。参加者は、日本国内の大学で学ぶ日本人学生12名とトルコ共和国の大学で学ぶ日本語学習者9名を対象に、各国2つのグループに分けて行った¹。使用言語は日本語で、ディスカッションをはじめ、

事後課題、フォーラム上でのやりとりもすべて日本語で行った。ビデオ会議には Skype を使用し、ビデオ会議用のウェブカメラ、マイクスピーカーを PC に取り付けて、PC の画面（相手側の様子）を大きいスクリーンに映した。スクリーンに向かって参加者が馬蹄形または L 字型にマイクスピーカーを囲んで座った。事後課題、フォーラムへの投稿等は、日本国内の大学側の LMS (moodle) を使用した。ディスカッションのテーマは、第 1 回目を「互いの国の社会、人を知る」に指定し、事前に日本、トルコそれぞれでトピックについて打ち合わせた。第 2 回目以降は、参加者らがフォーラムでのやりとりや打ち合わせを通して決定した。教師は、ファシリテーターとして関与・観察した²。事後タスク、アンケートでは、主にディスカッションで相手／自分のことについて、考えたこと、気づいたことを自由に書いてもらった。

4.2 分析の観点

本稿では、今回の異文化ディスカッションを連続的な学習活動にしたことによって、相手および自己への深い理解、深い学びが実現できたかについての質的な分析と考察を述べる。

分析資料は、学習者が異文化ディスカッションの一連の活動で産出した事後課題、アンケート、インタビューでの記述・発話である。今回は、学習者の内的活動がどれだけ活発であったかという点に注目するため、産出された記述・発話から、相手（他者）及び自己への理解、学びに関連するものを抽出、コーディング、カテゴリー化して分析した³。

4.3 本研究における異文化理解と学びの「深さ」

この学習活動が深く対象（相手）を理解し、より深い学びが実現できているかについて、先の哲学における他者理解の観点と、ディープ・アクティブラーニングにおける「学習の深さ」を支える要素をもとに、相手と自分自身への理解と学びが、①単に相手の国についての情報を知るところから、②相手との話し合いの中で得た事実から新たなことに気がつき、③その事実をテーマの内容にとどまらず、さらに他の事象や自分自身に関連づけて考え、そこから、ひいては④自分の生き方やアイデンティティ形成につながる新たなものの見方や考えを見出すというような段階を経るものと仮定し（図 2）、学習者の発話・記述を分析した。

国 ↓ 個人	段階	記述	思考活動	低次の認知 ↓ 高次の認知
	1	事実を知る 事実を知り、自分の既存の知識を再度確認する	受容 再認識	
	2	事実から、新たなことに気づく 事実から、興味・疑問を持ち、その背景や原因に気づく 事実から、共通点、相違点に気づく 事実から、一般的、普遍的な事柄に気づく	気づき	
	3	事実を、他の事象あるいは自分と関連付けて考える	関連付け・転移	
	4	自分の生き方やアイデンティティ形成につながる新たなものの見方や考えを見出す	適用	

図 2 異文化理解と学びの深さ

5 結果と考察

5.1 学習者の記述・発話の分析結果

先の図 2 で示した段階 1 「事実（新情報）を知る」の例としては、相手国の事情について、新たに知ったことをただ記述するにとどまるものや、既に相手（国）について知っていたことを、ディスカッションを通して再認識・確認した記述などがあり、これはほぼ全ての参加

者に見られた。これらの中には、それまで抱いていた相手（国）に対するイメージや理解がディスカッションを通して変わるといった、「再認識（イメージの逆転）」も見られた（例1「現在、日本で流れるトルコのニュースはテロについての暗いニュースが多いが、今回のディスカッションを通して、その暗いイメージが変わった」[日本人学生]）。次の段階2「事実から新しいことに気づく」例としては、ディスカッションでの意見交換の内容から、自国（民）や自己についてそれまでは考えたこともなかったことに気づいた例（例2「私達トルコ人の考え方は時々している事と合っていないとことを気付きました。「愛国心を持ってる人は多いのにどして、仕事のために外国に逃げる人が多い」などのことを考えるとやっぱり何かおかしいと思いました。」⁴[トルコ人学生]）や、相手国／自国の事情について新たに知ったことをもとに、その背景や原因について、自分なりに考えを巡らせている例が見られた。ここまでは、過去のビデオ会議ディスカッションにおいてもよく見られていた記述であるが、今回は、さらにこの先に進んだと思われる次の段階の記述が観察された。第3段階「事実を他の事象あるいは自分と関連付けて考える」では、日本人学生が相手国トルコのテロや政治情勢についての話し合いから考えたことを自国（あるいは自分）に置き換えて考え、個人レベルに引き寄せ、そこからさらに新たな疑問が湧き出てきた例が見られた。トルコの学生にも、他の国での女性の権利の向上のための法律制定の話を自国の他の事例（宗教）に転移させて考えを広げている例が観察された。さらに今回は、第4段階「自分の生き方やアイデンティティ形成につながる新たなものの見方や考えを見出す」が、日本人学生の記述に見られた（例3「トルコについて考えることも多かったが、それ以上に自分の国について考えさせられることになった。『日本にいる我々は恵まれているのか、幸せなのか、日本は本当に特別な国なのか、これらが本当だとしたらそれは何故だろう』といった具合に、今あること、これまで思っていたことに新たな疑問が持てた。」[日本人学生]）。

このように、今回の実践では、単に相手国と各国事情を情報交換するというレベルを超えて、ディスカッションを通して気づきや思考が生まれ、その結果、相手／自己への理解を深めていく過程が観察されたことから、従来の実践よりも相手／自己への「深い」理解に向けて一歩進み、さらに「深い学び」の実現もできたと言えよう。また、理解が進んでいく過程においては、相手（国）について新たに何かを知ると、それと同時に自国と照らし合わせて考える、というように、相手（他者）と自分（自己）の間を行き来しながら、理解と思考を深めていっている様子が観察された。これについては今後さらに詳しく分析する必要がある。

5.2 言語教育としての意義

この活動が、日本語教育、言語教育においてどのような意義があるかについては、活動に取り組む学習者の様子（アンケート、事後タスクなど）から、トルコ人学生は、まずテーマについて、日本についてよく調べてディスカッションに臨んでいた様子がわかった。インターネットなどでテーマに関する事柄について、日本語で書かれた文章（ニュース、説明文をはじめとするウェブサイト）や映像に接触しており、そこに出てくる語彙、表現をたくさん調べて学んだと複数の学習者が述べていた。さらに、母語話者との実際のインタラクションができたことに大きな意義を感じていた学生がほとんどであった。最も大きな意義として複数の学生が述べていたのは、自分の日本語力に達成感、自信を持てた、ということである。日本社会、日本人理解というテーマのもと、日本人への問いを考える、日本人からの質問・意見に反応する、日本人に問う、自分なりの考えをまとめる、というように、日本語を内容のある文脈の中で、意味のある相互行為のために使えた活動であったことが確認できた。

5.3 ビデオ会議であることの意義

今回の参加者の記述・発話からは、今現在向こう（海外）にいる同世代の相手とリアルタイムでの意見交換ができたことのインパクトの大きさ、言葉でのやりとり（言語情報）からだけでなく、映像と音声を通して得られる、相手の表情やしぐさ等、様々な非言語情報からも多くの情報を受容・思考し、対話を構築している様子が窺われ、ビデオ会議でしか実現できないこの学習活動の特徴を再確認できた。

6 課題と今後の展望

以上、相手・自己に対する「深い」理解と、その過程で起こる「深い」学びがこのビデオ会議異文化ディスカッションで実現されたかどうかを参加者の内的活動の産出から分析した。今後の課題としては、まず、理解と思考の「深まり」を示す過程のさらなる考察である。ディープ・アクティブラーニングの見地を取り入れて「深さ」を可視化する試みをしたが、これについてはさらに検討が必要である。次に、ディスカッション内容の「深まり」と内的活動の関係についての考察である。各回のディスカッション内での内容の進展と理解の深さの関連についての分析が必要である。そして、日本語学習者にとっての日本語の理解・運用力についてのより踏み込んだ分析も必要である。以上の点について、さらに研究を進め、この学習活動で起こっている学びの過程と意義について、明らかにしていきたいと考えている。

注

¹ 参加者らには、今回の学習活動を筆者らの研究の一環としても行うことを説明し、学習活動における発話や記述を研究の目的で使用するについて、同意を得た上で実施した。

² 教師は、ディスカッション前後のテーマ決定の際、学習者らが話し合いに行き詰まった場合には適宜介入して話を促した。また、相手国の事情について学生から質問があった場合にも適宜情報を提供した。ディスカッションの間は同室内の参加者らから離れた位置で観察した。時間配分のリマインドや話が停滞した場合には介入したが、話し合いの内容に踏み込むようなことはしなかった。

³ 学習者の記述データのコーディング、カテゴリー化については、筆者ら3名で妥当性を判定した。

⁴ 日本語学習者のコメントは原文のまま掲載する。

<参考文献>

川本健二・深川美帆（2015）「ビデオ会議における『異文化理解』を再考する—『他者』の議論を手がかりに—」第19回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム、口頭発表。

深川美帆・太田亨・川本健二（2014）「異文化理解と自己成長のためのビデオ会議ディスカッション—日本とトルコとのビデオ会議における考察から—」日本語教育国際研究大会、ポスター発表。

松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター（編）溝上慎一（著）（2015）『ディープ・アクティブラーニング—大学授業を深化させるために—』勁草書房。

三浦香苗・太田亨・深川美帆（2012）「ビデオ会議による異文化交流ディスカッションの方法論確立へ向けて」日本語教育国際研究大会、ポスター発表

溝上慎一（2014）『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂。

レヴィナス エマニュエル（著）熊野純彦（訳）（2005）『全体性と無限（上）（下）』岩波書店。（Lévinas, E. (1961) *Totalité et infini : essai sur l'extériorité*. La Haye : Martinus Nijhoff.）

鷲田清一（1999/2015）『「聴く」ことの力—臨床哲学試論』筑摩書房。

Video Conferencing Discussions for Cross-Cultural Understanding and Japanese language education: Adopting Deep Active Learning

Miho Fukagawa (Kanazawa University)

Kenji Kawamoto (Çanakkale Onsekiz Mart University)

Kanae Miura (Kanazawa University)

Abstract

In this article, we attempt to clarify what changes are seen in the socio-cultural perspectives and understanding of others among students as a result of incorporating Deep Active Learning into discussions using remote video conferencing for the purpose of cross-cultural education for Japanese university students and Japanese language education for Turkish students. In order to go beyond a superficial exchange of cultural information, we have begun using a series of three discussions rather than single one. At the same time, participants exchange ideas several times on forums using e-learning systems both before and after these discussions, ensuring long-term, sustained contact times. These discussions were carried out from December 2016 to January 2017. As a result of that, the participants deepened their understanding of others and they came to a new awareness and understanding of their own country and society. Moreover, we confirmed that this sequence of learning activities both permits a deep approach to study and, at the same time, provides chances for Turkish students to achieve actual contact with Japan and Japanese of their own age, allowing a deeper level of learning about Japan through a holistic learning style based on their command and understanding of the Japanese language.

ポスター発表

漢字 3,000 字のウェブ日本語サイト出現頻度調査

徳弘 康代
名古屋大学

1 調査目的及び調査方法

日本の外では、近年日本の漢字を見る機会は紙媒体よりウェブサイトの方が多くなってきている。では、インターネットではどのような漢字が多く使われ、紙媒体とウェブサイトの漢字の頻度にはどのような違いがあるだろうか。本研究では、日本の漢字 3,000 字の日本語サイトでの出現頻度を調査した。調査には 2017 年に国立国語研究所が公開した「国語研日本語ウェブコーパス (NWJC) 検索系『梵天』」(以下「梵天」)を用いた。調査後、新聞の出現頻度と比較し、インターネットに出現する漢字の特徴を考察した。なお、「梵天」の頻度はページ単位で「異なり」を取り、その上で、文単位で「異なり」を取っている。同一文に複数回出現する場合には、最左マッチの結果のみをカウントしている。

2 結果と考察

出現頻度の調査結果を表 1 に示した。表には出現頻度の高い順に 200 字を示した。図 1 はウェブサイト順位上位 500 字の漢字で、新聞の出現頻度の順位と比較してウェブサイト上での順位が上がっているものを、差が大きいものから 100 字抽出し、意味、品詞等で仮にグループ分けして示したものである。新聞の出現頻度は天野・近藤 (2003) の朝日新聞 14 年分 (1985~1998) の「記事中心頻度 (全体)」のデータによる。図を見ると、「俺・僕・君・私」のような人称、「笑・愛・好・楽」のような感情表現に関わるもの等、日常の人々の生活とコミュニケーションの中で用いられる字の順位が上がっていることが分かる。図 2 はウェブサイト順位上位 500 字の漢字で、新聞の出現頻度の順位と比較して順位が下がっている漢字について、差が大きいものから 100 字抽出し、意味等で仮にグループ分けして示したものである。ウェブサイト上での順位が下がっている漢字は新聞に多く見られる政治や経済の語彙関係のものであることが分かる。「十・万・二」等漢数字の順位が下がっているのは、ウェブサイトが横書きであることの影響であろう。また、「区・都・県・町」の順位が下がっていることも特徴的であるが、これらは調査方法で述べた「梵天」の頻度のカウントの仕方が「異なり」によるものであることが影響していると思われる。

今回の「梵天」を用いた検索結果の中には表現の繰り返しを大量に載せたサイトが多数あった。検索されやすくするための操作等であると思われるが、これはインターネットにおける表現の現状を反映した結果であるとも言える。漢字の出現頻度調査を日本語の漢字教育に活かすためには、調査対象となるものそれぞれの特徴についても考慮する必要があるであろう。教育の現場で、どのような漢字がよく使われているのか、どのような漢字を学ぶことが学習時間の限られた学習者にとって有益であるかをより客観的に示すには、調査対象を広げてより広範囲に調査し、それらを総合した資料を作成する必要があるであろう。今後さらに調査対象を広げていきたい。

表1 漢字の日本語ウェブサイト出現頻度順位 (1~200位)

順位	漢字	順位	漢字	順位	漢字	順位	漢字	順位	漢字	順位	漢字	順位	漢字	順位	漢字
1	日	26	子	51	国	76	良	101	所	126	要	151	活	176	利
2	人	27	手	52	話	77	持	102	女	127	車	152	田	177	確
3	出	28	合	53	発	78	社	103	面	128	期	153	予	178	決
4	大	29	場	54	食	79	画	104	少	129	問	154	違	179	愛
5	一	30	作	55	部	80	力	105	名	130	機	155	向	180	経
6	思	31	来	56	度	81	先	106	好	131	水	156	選	181	保
7	今	32	感	57	実	82	多	107	結	132	表	157	込	182	過
8	見	33	後	58	学	83	明	108	報	133	市	158	強	183	引
9	事	34	私	59	理	84	長	109	情	134	切	159	屋	184	有
10	分	35	回	60	高	85	取	110	数	135	能	160	主	185	第
11	本	36	用	61	全	86	笑	111	真	136	色	161	文	186	野
12	気	37	的	62	地	87	知	112	不	137	加	162	世	187	必
13	時	38	最	63	使	88	心	113	考	138	売	163	教	188	応
14	行	39	目	64	記	89	同	114	立	139	電	164	聞	189	集
15	中	40	動	65	通	90	以	115	初	140	安	165	読	190	写
16	方	41	月	66	楽	91	近	116	店	141	戦	166	東	191	始
17	年	42	何	67	内	92	対	117	山	142	道	167	受	192	原
18	間	43	当	68	業	93	開	118	化	143	連	168	状	193	二
19	上	44	定	69	性	94	付	119	料	144	相	169	題	194	素
20	入	45	下	70	書	95	外	120	現	145	美	170	調	195	点
21	生	46	物	71	家	96	金	121	法	146	特	171	風	196	元
22	自	47	者	72	品	97	成	122	続	147	番	172	達	197	白
23	言	48	体	73	味	98	意	123	買	148	終	173	次	198	他
24	会	49	新	74	様	99	関	124	代	149	可	174	正	199	身
25	前	50	無	75	変	100	小	125	仕	150	着	175	解	200	重

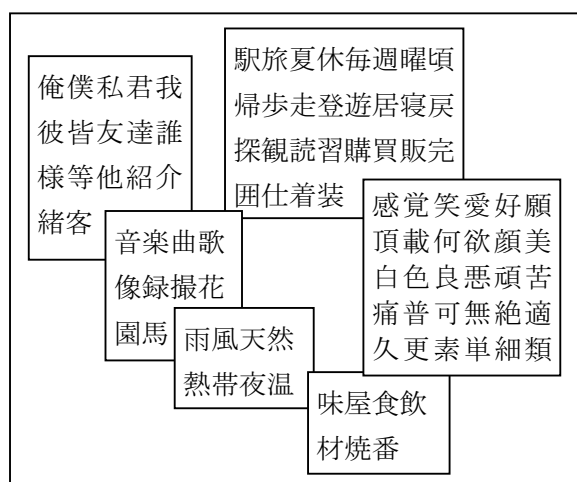


図1 新聞の頻度に比べて順位が上がった漢字 100 字

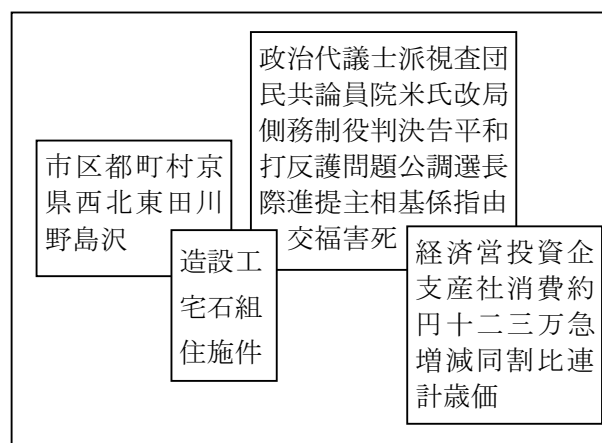


図2 新聞の頻度に比べて順位が下がった漢字 100 字

<参考文献>

天野成昭・近藤公久 (2003) 『NTT データベースシリーズ日本語の語彙特性第1期 CD-ROM 版』 三省堂.

Research on Occurrence of Frequency of 3,000 Kanji on Japanese Websites

Yasuyo TOKUHIRO
Nagoya University

Abstract

Outside of Japan, the chance to see Japanese Kanji occurs more often on Internet websites than the paper. But little is known as to which kanji are used most frequently. How does the frequency of kanji between the paper medium and the website differ? In this study the frequency of 3,000 kanji's on a Japanese website are surveyed. NINJAL Web Japanese Corpus: NWJC is used for this research. This was developed by the National Institute for Japanese Language and Linguistics (NINJAL) in 2017.

Results show that the most frequent kanji from 1-10 are 日 人 出 大 一 思 今 見 事 分. For newspapers, it is 日 一 国 十 大 会 人 年 二 本. “思”(think) is most characteristic in the best 10 kanji suggesting that this kanji is used when describing opinion, thought or feeling. Kanji used to describe people's thinking is more frequent on websites than newspapers. Kanji representing Chinese numerals' frequency is lower. The 3,000 kanji list on the frequency order is also provided. Learning frequent kanji makes learner easier to read Japanese sentences on websites. This study contributes to Japanese kanji education.

訪日インバウンド向け日本語教材の

「広島観光 Can-do リスト」と「言語使用場面」

夷石 寿賀子（国際交流基金日本語国際センター）

川上 ゆか（広島修道大学）

1 背景と目的

近年インバウンドの増加に伴い、日本ではゲストとホスト双方に向けた多言語観光環境の整備が行われている。その結果、特にインバウンド側は言語の負担が大幅に軽減されている。だが今後よりこの多言語化が進むことで、観光場面であっても日本語による接触やコミュニケーションが減り、多文化理解の機会ともいえる日本語の使用場面が少なくなるのではないだろうか。この疑問を出発点に、発表者らはインバウンドと日本人との観光での接触場面に着目し、超短期滞在者であるインバウンドでも負担なく、日本語で「できる」言語コミュニケーションをベースに、双方向の多文化理解を深めるきっかけとなる日本語教材の制作を検討している。本発表はその内、データ収集及び調査対象地である日本有数の観光地「広島」での「言語使用場面」と「広島観光 Can-do リスト」の報告である。

2 アンケート調査

広島における観光時の言語使用実態を探るため、まず広島市内の留学生 44 名を対象にアンケート調査を行った。彼らの滞在歴は1ヶ月以下が 54.5%と約半数で、2～4ヶ月 18.2%、7ヶ月～1年 13.7%、1年以上 4.5%、不明 9.1%と、まだ比較的短い滞在の集団である。受講しているコースは初級が 45.5%と約半数を占め、～初中級 31.8%、～上級 22.7%で、インバウンドそのものではないが、日本語学習者の中ではインバウンドに近いといえる。

アンケートでは、広島県内で訪れた観光地や観光時の日本語使用について聞いた。その内「日本語ができず困ったことはあったか」に対して、半数の 22 名が「いいえ」と答えた。これは学習者であることや多言語観光対策が効いている可能性、また所属校の教員の「団体行動が多く、話す機会が少ない可能性がある」「翻訳アプリの使用が普段から目についた」という指摘からも予測できた結果であった。一方「ときどき（困った）」及び「はい」と答えた者も「いいえ」とほぼ同数の 21 名であった。具体例は表 1 の通りである。

表 1 「日本語ができず困ったことがある」具体例回答（一部）

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ・日本語が全然できないとき、買い物するとき大変だった。ジェスチャーで行った。 ・ラーメン屋での注文で困った。 ・買い物の時に困った。写真をみせて解決した。 ・WoodEgg で（お好み焼きを）注文するとき困った。 ・バス停で翻訳アプリを使ったときに、日本人は少し困っていたが、大丈夫だった。 ・インフォメーションセンターで十分な対応をしてもらえず、自分で解決した。 |
|---|

続く設問「日本語で出来てうれしかったことは何か」においても、「買い物」「注文」が、

多く挙げられていた。つまり観光時の典型的な場面である買い物や食事で、特に何かしら具体的に「したいこと」がある場合に、日本語での「やりとり」が必要となり、そのコミュニケーションの成立が難しいこと、また成立すれば達成感を得られることが確認できた。

3 「広島観光 Can-do リスト」試行版

以上のアンケート結果を基に、欧州評議会の CEFR、国際交流基金の JF 日本語教育スタンダード、投野由紀夫らの CEFR-J などを参照し、インバウンドが目標とする Can-do の検討を行った。多くのインバウンドの目標は CEFR でいう A1 レベル以下、CEFR-J の Pre-A1 といえる。このレベルの、つまりほぼ日本語 0 学習者といえるインバウンドであっても、観光の場面で、補助的な手段と共に「やりとり」ができ、「できた」を実感できるような目標となる Can-do をまず考えた。加えて、教材化に向け、超短期の旅行中に学習をはじめ、負担がない内容であることを含めて Can-do を整理した結果、5 つの表現（すみません、これです、ありがとうございます、いいですね、おいしい）を使ってできる場面とタスクを中心とした Can-do リストができ、これを「広島観光 Can-do リスト」試行版とした。

表 2 広島観光 Can-do (試行版) 抜粋

<ul style="list-style-type: none"> ・飲食店で「すみません」といって、手をあげながら、店員を呼ぶことができる。 ・道に迷ったとき、「すみません」といってから、翻訳アプリの画面をみせ、助けを求めることができる。 	すみません
<ul style="list-style-type: none"> ・飲食店で、メニューの写真を「これです」と指差すだけの簡単な内容なら注文することができる。 ・スマートフォン画面や写真をみせながら、「これです」と言い、買いたいものや行き先を伝えることができる。 ・店員に写真をみせて聞いたものが、自分が探していたものと同じだったときに「これです」「ありがとうございます」と正しさと感謝を伝えることができる。 	これです
<ul style="list-style-type: none"> ・お店をでるときやタクシーなどから降りるとき、「ありがとうございます」ということができる。 ・観光地などでチケットをもらったり、「お茶をどうぞ」などといわれ飲み物や食べ物を勧められたりしたとき、「ありがとうございます」といって、受け取ることができる。 	ありがとうございます
<ul style="list-style-type: none"> ・飲食店などで「いいですね」「おいしい」といって、感想を伝えることができる。 ・観光地のガイドなどにポジティブな感想として「いいですね」といって、感想を伝えることができる。 	いいですね おいしい

4 今後の課題

上記 5 つの表現の使用実態調査等を通じ Can-do や表現を精査すると共に、今回検討できなかった地域性や文化理解的要素をどう扱うかという点の考察や、ホスト側の日本人への調査・検討を行い、Can-do リスト全体を見直す必要がある。それを踏まえ、具体的に教材の形態、構成を決めていく予定である。

<主な参考文献、Web サイト>

投野由紀夫（編）（2013）『CAN-DO リスト作成・活用 英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック』大修館書店。

吉島茂・大橋理恵ほか（2004）『外国語教育 II--外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社。

国際交流基金 JF 日本語教育スタンダード <http://jfstandard.jp>（最終閲覧日 2018 年 1 月 5 日）

“Language use situations” and “Hiroshima Tourism Can-do List” in Japanese Language Learning Materials for Inbounds to Japan

Sugako ISEKI, The Japan Foundation Japanese-Language Institute Urawa
Yuka KAWAKAMI, Hiroshima Shudo University

Abstract

As the number of inbound tourists to Japan increases in recent years, some measures have been taken to accommodate the inbound tourists with little or no Japanese skills. However, they will still have some contact with Japanese people or with Japanese language.

Focusing on the situations where inbound tourists encounter Japanese hosts, we are creating “a tool to assist Japanese language learning.” With it, even ultrashort-term tourists “can” learn Japanese language while gaining deeper multicultural understanding through the bilateral communication.

The presentation focuses on 2 aspects of the tool development process: identification of “language use situations” and creation of “Hiroshima Tourism Can-do List.” Data collection and research were conducted in Hiroshima, which is one of the most famous tourist destinations in Japan; by analyzing various media and referring to the CEFR, JF Standard, CEFR-J etc.

Although majority of inbound tourists to Japan are at “Pre-A1 level” of the CEFR-J etc., they still can accomplish simple tasks. One of the aims of creating the list is to allow Pre A1 Tourists to feel as if they have accomplished something with their Japanese language usage, by using the “Hiroshima Tourism Can-do List”.

キャラクターの笑い方の表現に関する日露対照

— 『罪と罰』 の用例から —

宿利 由希子
神戸大学

1 研究の背景と目的

従来、言語の変異は話者の社会的属性から研究されてきたが、近年は人物像（「キャラクター」または「キャラ」）の違いとしても研究され始めている。話者のキャラクターと強く結びついた言葉遣いである「役割語」に関する研究により、他言語に比べ日本語は役割語の種類が多く、話者のキャラクターとの結びつきが強いことが明らかになっている。では、日本語において、言葉とキャラクターの結びつきが強いというのは役割語に限られた現象なのだろうか。

キャラクターの観点からの言葉の変異研究は、これまでのところ役割語に大きく偏っており、「たたずむ」のは「大人」キャラ、「ニタリとほくそ笑む」のは「悪者」キャラ、といった、キャラクターを動作ごと描く言葉である、「キャラクター動作の表現（定延 2011, 2013）」の研究はあまり手がつけられていない。日本語社会のほうが他言語社会よりキャラクター動作の表現とキャラクターの結びつきが強い可能性を指摘する日露対照研究（宿利 2017）や、日露中の対照研究（宿利・羅希 2017）は存在するが、これらはキャラクター動作の表現がどのように他言語に翻訳されているかを観察したものであり、キャラクター動作の表現とキャラクターの結びつきが母語話者にどの程度共有されているのかについては検証していない。

そこで本研究では、笑いの表現に関して、ドストエフスキーの『罪と罰』に現れるロシア語の笑いの表現とその和訳について、それぞれの母語話者に問うアンケート調査を行い、日本語はロシア語よりキャラクターとの結びつきが強い可能性を示すことを目指す。

2 調査概要

まず、『罪と罰』に現れるロシア語の笑い方の表現 2 例 “улыбнуться (ulybnutsya、微笑する)”、“усмехнуться (usmehnutsya、薄笑いする)” がどのように和訳されているか、主要な登場人物ごとに整理した（調査 1）。次に、ロシア語の笑い方の表現 2 例とその和訳版の表現に関して、日本語母語話者 52 名（平均年齢 20.7 歳、 $SD=3.45$ ）とロシア語両母語話者 50 名（平均年齢 21.2 歳、 $SD=2.23$ ）を対象にアンケート調査を行った（調査 2）。“улыбнуться (ulybnutsya、微笑する)” の和訳は「にこっと笑う」「にこりと笑う」「にんまり笑う」「微笑む」の 4 種、“усмехнуться (usmehnutsya、薄笑いする)” の和訳は「薄笑いを浮かべる」「にやにやする」「にやりと笑う」の 3 種である。調査 2 では、それぞれの言語による笑い方の表現とともに 13 種のキャラクター（子ども、若い女性、若い男性、中年女性、中年男性、老人、善人、悪人、上品な人、下品な人、頭のいい人、頭の悪い人、容姿の整った人）を提示し、それらが笑いの主体としてふさわしいかを「ふさわしい」「ふさわしくない」「どちらとも言えない」の 3 段階で評価してもらった。

3 結果とまとめ

調査1の結果、殺人犯や精神的に不安定なキャラクターの“улыбнуться (微笑する)”は「薄笑いを浮かべる」「にやりと笑う」などの表現に和訳される一方、思いやりのある若い女性のキャラクターの場合、「微笑む」「にっこり笑う」などと和訳される傾向があることがわかった。後者の女性の笑い方として、ロシア語原文に“усмехнуться (薄笑いする)”は現れず、和訳にも「薄笑いを浮かべる」「にやりと笑う」などの表現は現れない。

調査2について、カイ二乗検定および多重比較 (js-STAR version8.0.1j) により分析した結果、ロシア語の笑い方の表現2例は「ふさわしくない」と判断されたキャラクターがほとんどおらず、どのようなキャラクターの笑い方としても使えるニュートラルな表現である一方、その日本語訳版の表現はキャラクターによって「ふさわしくない」と判断される傾向にあることがわかった。ロシア語の“улыбнуться (微笑する)”は、笑いの主体としてふさわしくないと評価されたキャラクターはなかった。一方その和訳である「にこっと笑う」と「にっこりと笑う」の主体として、「悪人 ($X^2=61.66$, $df=2$, $p<.01$; $X^2=53.70$, $df=2$, $p<.01$)」と「下品な人 ($X^2=50.95$, $df=2$, $p<.01$; $X^2=44.93$, $df=2$, $p<.01$)」が、「にんまり笑う」の主体として、「善人 ($X^2=24.16$, $df=2$, $p<.01$)」「上品な人 ($X^2=40.66$, $df=2$, $p<.01$)」「容姿の整った人 ($X^2=16.19$, $df=2$, $p<.01$)」が、「微笑む」の主体として、「悪人 ($X^2=41.35$, $df=2$, $p<.01$)」「下品な人 ($X^2=66.28$, $df=2$, $p<.01$)」「頭の悪い人 ($X^2=12.50$, $df=2$, $p<.01$)」がふさわしくないと評価された。また、ロシア語の“усмехнуться (薄笑いする)”の主体として、「子ども」がふさわしくないと評価された ($X^2=42.04$, $df=2$, $p<.01$) が、これはその和訳である「薄笑いを浮かべる」も同様 ($X^2=48.74$, $df=2$, $p<.01$) である。その他「にやにやする」の主体として、「善人 ($X^2=24.50$, $df=2$, $p<.01$)」「上品な人 ($X^2=66.28$, $df=2$, $p<.01$)」「容姿の整った人 ($X^2=9.50$, $df=2$, $p<.01$)」が、「にやりと笑う」の主体として、「善人 ($X^2=40.89$, $df=2$, $p<.01$)」と「上品な人 ($X^2=61.55$, $df=2$, $p<.01$)」がふさわしくないと評価された。

このことから、日本語社会では他言語社会より笑い方の表現に関して言葉とキャラクターの結びつきが強く、その知識が母語話者の間で共有されていることが、ロシア語との比較に関して証明された。日本語学習者はこのような知識を持っていないため、意図せずに特定のキャラクターと結びついた笑い方の表現を使ってしまう可能性がある。笑い方の表現の違いについて、キャラクターと結びついた「キャラクター動作の表現」としても指導していく必要がある。

<参考文献>

- 定延利之 (2011) 『日本語社会のぞきキャラくり』三省堂。
 ——— (2013) 「第38回「ニタニタ」「にやり」「にっこり」について」『日本語社会のぞきキャラくり補遺』 [<http://dictionary.sanseido-publ.co.jp/wp/2013/06/12/三省堂辞書の歩み-日本百科大辞典/?p=3727&more=1>], 2018/01/07 最終確認。
 宿利由希子 (2017) 「キャラクターの笑いの表現に関する日露対照—ドストエフスキー『罪と罰』の用例と日本語訳から—」『国際文化学』30, pp. 40–64。
 宿利由希子・羅希 (2017) 「キャラクターと笑い方の表現に関する考察—ロシア語小説の日本語訳と中国語訳から—」日本語学会 2017 年度春季大会, 関西大学, 2017 年 5 月 13 日。

A Comparative Study of the Expressions of Laughter in Japanese and Russian

From Examples in "Crime and Punishment"

Yukiko SHUKURI

Kobe University

Abstract

The aim of this study is to prove expressions of agent's actions in Japanese language relate with an agent's "character" stronger than other languages, by comparing Japanese and Russian. This study extracted expressions of laughter from a Russian novel "Crime and Punishment" by Dostoevsky and its Japanese translation, and performed a questionnaire for both native speakers to ask an appropriate/inappropriate agent of specific expressions of laughter. The result showed that the most of Japanese native speakers chose some inappropriate agents for some expressions, while the most of Russian native speakers did not. This result suggests following two things; (1) Japanese expressions of laughter connect stronger with the laughing agent than Russian ones; (2) the knowledge about connection of expressions and agents is shared among Japanese native speakers than Russian native speakers.

上級日本語学習者の依頼メールにおけるストラテジーの使用に関する一考察

—中国語話者・韓国語話者と日本語母語話者の比較を通じて—

東 会娟
帝京大学

1 背景と目的

「ビジネスメール実態調査 2017」(一般社団法人日本ビジネスメール協会)によると、仕事で用いられる主なコミュニケーション手段の第1位は「メール」(99.08%)となっており、これは2011年以降変わっていない。一方、大学生のコミュニケーション手段に関しては、LineをはじめとするSNSの利用が圧倒的に多いが、Gmail等のフリーメールも5位にランクインしている¹。大学生のパソコンメールは大学教員とのやり取りや、就職活動において使用するものと考えられる。このように、日本社会において、メールは欠かせないコミュニケーションツールであり、メールライティングは大学生と社会人のいずれにとっても必要不可欠な能力の一つと言える。このような状況のなか、日本語教育においても、メールライティングに関する明示的な指導が必要とされているが、そのためのデータや研究の蓄積がまだ不十分なのが現状である。本研究では、日本語教育で指導する際の手がかりを探るべく、日本語学習者のメールライティングの習得における問題点と、それに影響を与える要因を明らかにしたい。

2 調査概要

本研究は独自に開発したオンラインメールシステムを用いて、日中韓3カ国の大学生(日本人(J)27人、中国人(C)30人、韓国人(K)27人)を対象に、表1に示されている6つのタスクを与え、メール文を書かせた。日本語学習者は全員N2～N1以上のレベルで、ここでは上級とみなす。

表1 タスク一覧

タスク内容	受け手	親疎関係	負担度
1 急ぎのアンケート依頼	目上	親	高
2 急ぎのアンケート依頼	同年代	親	高
3 本を借りる	目上	親	低
4 本を借りる	目上	疎	低
5 本を借りる	同年代	親	低
6 本を借りる	同年代	疎	低

3 分析方法

収集したメール文に対し、熊谷・篠崎(2006)と宇佐美・森・吉田(2008)を参考に分析の枠組みを決め、ストラテジーの分類を行った。メール本文を、相手に対する働きかけの機能を担う最小部分と考えられる単位に分割し、ストラテジーとして分類し、さらにその上のカテゴリーをコミュニケーション機能とした。

その結果、分析の枠組みとして、39のストラテジー(【冒頭の挨拶】【自己紹介】【近況伺い】【恐縮表明】【仮定】²他)と、9つのコミュニケーション機能(「切り出し」「状況説明」「確認」「効果的補強」「行動の促し」「都合伺い」「対人配慮」「締めくくり」「その他」)に決めた。

その後、各ストラテジーの使用率を算出し、下記3つの要素が依頼メールにおけるスト

ラテジーの使用にどのように影響しているかについて分析した。

- (1)メールの受け手との社会的距離
- (2)送り手にとってのメールの負担度
- (3)母国文化

4 結果

各グループにおいて使用率が50%以上のストラテジーのみ取り上げ、比較検討をした結果、いずれのグループも社会的上下親疎関係、そしてメール内容の負担度によってストラテジーの使い方に違いが見られた。具体的には、社会的上下親疎関係の影響に関しては、Jの場合は、目上の人へのみ【冒頭の挨拶】、そして親しくない目上の人へのみ【恐縮表明】を多く使用している。Kの場合は、親しい関係の相手より親しくない目上や同年代の人に【恐縮表明】と【仮定】を多く使用している。Cの場合は、親しくない目上や同年代の人に【自己紹介】を多く使用し、親しい友人に対して【恐縮表明】ではなく【近況伺い】を多く使用し、関係性の近いことをアピールする傾向があることが判明した。一方、メールの負担度の影響に関しては、いずれのグループにおいても負担度が高いほど【恐縮表明】の使用率が高くなっていることがわかった。

さらに、母語・母国文化による違いも明らかになった。例えば、緊急性の高いメールにおいて、JとCは【恐縮表明】のみ使用しているのに対し、Kは【恐縮表明】と【仮定】の両方を多く使用している。また、緊急を要する用件に関わらず、JとKはその緊急性に触れない人が多いのに対し、Cは【恐縮表明】をしつつもストレートに緊急性を示す人が多かった。

また、日本語母語話者に比べ、学習者(C・K)が使用するストラテジーの種類が多く、メールが長いことも判明し、学習者によく見られるいわゆる「ワッフル現象」が確認された。³

注.

1 東京工科大学が2017年4月に行った調査による (<http://www.teu.ac.jp/press/2017.html?id=118>)。

2 それらの表現例は下記の通りである。

【冒頭の挨拶】: はじめまして／こんにちは／久しぶり

【自己紹介】: ○○です／△△学部×年の○○と申します

【近況伺い】: 最近どう?／元気?／最近調子はどうですか

【恐縮表明】: 突然のメールで失礼いたします／突然ごめんね／急で悪いんだけど

【仮定】: よろしければ／使っていなければ

3 本研究はJSPS 科研費(16K16864)の助成を受けたものである。

<参考文献>

- 宇佐美洋・森篤嗣・吉田さち(2008)『生活場面で必要となる日本語書き言葉データ』の収集と分析,『日本語教育学世界大会 2008 予稿集 2』,pp.267-270,釜山外国語大学校。
- 太田陽子(2015)「依頼メール作成タスクに見る大学生のポライトネス意識」,『相模国文』,pp.42,125-136。
- 熊谷智子・篠崎晃一(2006)「第3章 依頼場面での働きかけ方における世代差・地域差」,『言語行動における配慮の諸相』(国立国語研究所報告 123),pp.19-54,くろしお出版。

A Study on the use of request email strategies by advanced Japanese learners
- through comparison of Chinese speakers, Korean speakers and native Japanese speakers -

Dong Huijuan
Teikyo University

Abstract

The aim of this study is to obtain new insights concerning the way of teaching email writing skills. Targeting advanced learners of the Japanese language, I made considerations through comparison with native Japanese speakers on the characteristics and problems of the strategies used in request emails. Using the online test system we developed, and focusing on university students in Japan, China, and South Korea; we asked Chinese learners, Korean learners and Japanese native speakers to write 6 request emails. Based on the data, (1) the social distance between the email receiver, (2) the burden of the mail for the sender, and (3) how their native culture influences the use of the strategies in the request emails were clarified.

プレゼンテーション教材における質疑応答の学習とその実践

仁科 浩美
山形大学

1 はじめに

研究発表を行う目的の一つが、聴衆者からの意見やコメント等を通して自らの研究をより深化させることであるとすると、発表後の質疑応答は重要な意味を持つ。しかし、日本人学生・留学生の中には質疑応答の時間について苦手意識を持つ者も多い（仁科 2014）。特に、質問者が教員で、質問が誤解・勘違いを含んだものである場合、対応に苦慮する様子が窺える。これは、対話の相手の心的コンテクストに関わる問題（吉島・大橋他 2014;52）の難しさと同時に、対応の仕方や日本語表現が学生に十分習得されていないことに起因すると思われる。プレゼンテーションを扱った教材において質疑応答に関する説明は比較的簡素であるのが現状で、この部分を強化する必要がある（仁科 2016）。

本研究では、開発したプレゼン教材の質疑応答場面に焦点を当て、より活発な質疑と応答の対話が行われるための学習について、実践結果から検討する。

2 教材の概要

開発した教材『考えを伝え合う プレゼンテーションと質疑応答（試作版）』では、15課からなる構成のうち、第11課から第13課までの3課分を質疑応答にあてた。第11課では質疑応答の目的と意義や、質問の流れ等を中心に質問を受ける際の要点について、第12課では回答する際の心構えや理解に応じた回答の仕方について学習する。第13課ではこれまであまり教材としては触れられることのなかった、対人関係に配慮した回答について扱っている。教材全体の内容については、仁科・鎌田（2016）を参照されたい。

3 実践からの分析

3.1 タスク活動からの分析

学習者は3期分 計22名である。図1は、練習問題の一例である。勘違い・誤解があると思われる質問にどう回答するか、まず、複数の対応方法と日本語表現を学習した。次に、

A: 確かにそういう面もあるかもしれませんが。インターネットをする時、英語だけではありません、中国語と韓国語も必要だと思ひます。たくさん観光客は中国と韓国からですので、中国語と韓国語を使えと、彼らにとってはとても親しみを感じさせます。今後はその点についても考えていきたいと思ひます。

B: すみません、たぶん先ほど私が説明不足かもしれません。実は、観光国が多い中国語や韓国語も必要だと思ひます。

タスク1 もし、先生が次のような質問をした場合、あなたはどのように答えますか。

① 発表のとき、説明したのに…。(話題：外国人観光客への言語サービスについて)

先生 さきほどの発表で、外国人観光客がより多く地方を訪れるためには、インターネットを使った英語でのPRが大事とおっしゃいましたが、英語だけでは限らないんじゃないですか

あなた (英語だけでなく、観光客が多い中国語や韓国語も必要と言ったのに…)

図1 見間違い等の質問への返答を考える練習問題 学習者の回答例 (※原文まま) 的な

事例について、各自が練習問題に取り組んだ後、他者と検討し合った。教員に不足点を指摘されたが、実は発表では述べており、教員が聞き逃していたという設定である。学習者は、対応方法の中の一つ「相手の考え方には触れず、自分の結果や考えだけを再度丁寧に説明する」を選択し回答していた。これにより、練習問題上では、学習者は当該状況で自らが適切と思う対応方法を選択し、運用へと結びつけることができていることが確認された。

3.2 発表活動からの分析

上記 3.1 の活動後に、実際に発表を行った。質疑応答においては、発表者にとって不慣れな用語や不明確な質問の意図について確認してから回答する、未実施の事柄について正直に述べるといった様子が見られ、学習した内容が比較的よく活用されていた。また、理解すべき日本語表現として紹介した、質問者がよく使用する前置き表現を質問時に自らも使用しようとする意欲的な姿も見られた。しかしながら、相手の反応を確認せずに一気に複数の項目を説明してしまう、説明を唐突に切り上げる等、相手への意識が欠如した場面も見られ、改善が必要な点もまだ存在し、練習の積み重ねが必要と感じられた。

また、授業終了後のアンケートからは、多様な回答方法があることや回答不能な場合の対応方法がわかって良かったというプラスのコメントがある一方で、自分の日本語を相手が理解しているかどうかを確認する方法を知りたいというコメントも寄せられた。

4. まとめ

日本語での質疑応答について、対応方法に関する知識及びよく用いられる日本語表現を学習し、実践練習を行うことにより、態度には積極性が見られ、相手に配慮した返答がある程度できるようになった。本教材を用いた学習は有効に機能したと考えられる。しかし、聞き手の存在を忘れてしまう場面や配慮に欠ける場面も見受けられ、十分に定着するまでには幾度も実践を繰り返す必要があると思われる。今後はさらに試用者数を増やし、質疑応答時に活発な意見交換が行えるようになるための学習方法を検討していきたい。

謝辞 本研究は JSPS 科研費（基盤研究（C）課題番号 26370585「口頭発表における質疑応答コミュニケーション能力を高めるための教育方法の開発」）の助成を受けたものです。

<参考文献>

- 仁科浩美（2014）「理工系留学生の発表場面における質疑応答の課題—コミュニケーション・ブレイクダウンの観点から—」『専門日本語教育研究』16, pp.37-44.
- 仁科浩美（2016）「口頭発表に関する教材分析—質疑応答の対話に目を向けた教材開発を見据えて—」『第18回専門日本語教育学会研究討論会誌』pp.36-37.
- 仁科浩美・鎌田美千子（2016）「聞き手との対話を意識したプレゼンテーション教材開発の試み」『日本語教育学会第8回研究集会 中国地区（山口）予稿集』pp.109-114.
- 吉島茂・大橋理枝編（2014）『外国語教育Ⅱ（追補版）—外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社

Learning Skills and Practices for Question-and-Answer Sessions in Presentation Teaching Materials

Hiromi NISHINA
Yamagata University

Abstract

This study focuses the use of teaching materials to improve students' responses in question-and-answer (Q&A) sessions of academic presentations and the effects of using such materials. First, the students were taught useful Japanese expressions and proper manners for responding to misguided questions from the audience and given a sample question to practice with. The students had no problem deciding the appropriate way in which to respond to the question in Japanese. Next, the students gave a practice presentation of their research followed by a Q&A session. In this the Q&A session, the students asked questioners to clarify unfamiliar terminology and unclear questions and were honest when answering questions concerning research they had not yet fully conducted. All of the students in this study had never studied how to respond to Q&A sessions before, but showed a noticeable improvement in both comprehending and properly responding to questions. This shows that the use of teaching materials had a positive effect on the students. However, it was also observed that sometimes the students focused too much on their answers and forgot to properly acknowledge the questioners. Therefore, more hands-on practice is needed for students to fully acquire the necessary skills for Q&A sessions.

日本語読解活動におけるモダリティ副詞の働きと扱いについて

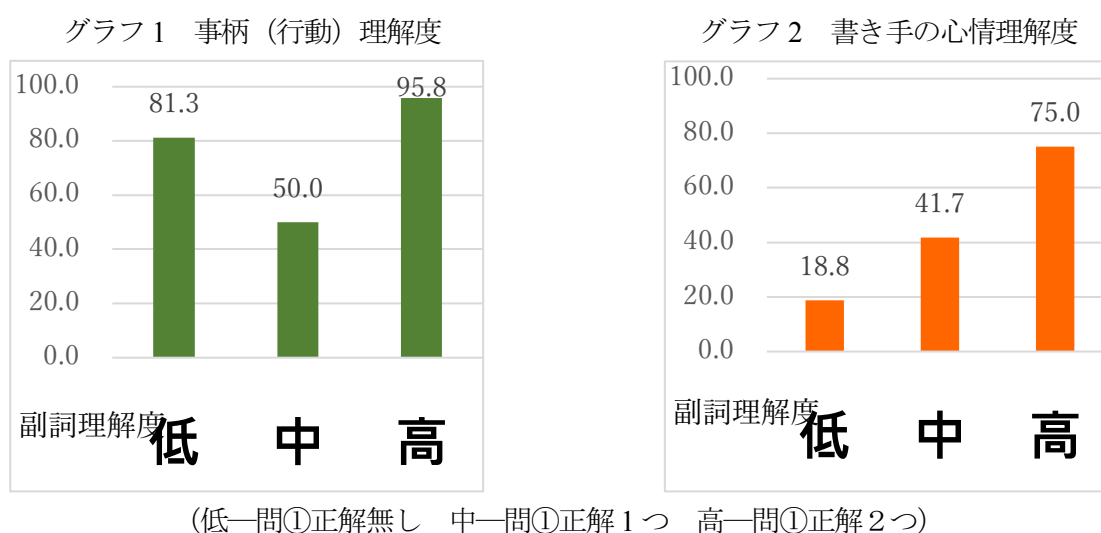
伊藤 誓子
埼玉大学

1 背景と目的

モダリティを表す**副詞**は、書き手の心の動きを反映し、読解のポイントとなる箇所使われている（伊藤 2009）。しかし、日本語教育の読解授業で、副詞は文の一部を補うことばくらいに扱われがちであり、教科書で副詞が新出語として挙げられても、多くは短文での例文提示に留まる。本研究活動では、モダリティ副詞の定義を「書き手（話し手）の心的態度を表し、述語部分を修飾する副詞」とし、副詞の知識と理解は文脈上の書き手の気持ちを表し、主題を把握するためにも必要であることを前提に、モダリティ副詞の効果をみるため文章展開との関連で分析している（伊藤 2017）。本発表では、日本語学習者のモダリティ副詞の理解が読解力にどう関連しているのかを見るために読解の実践活動において学習者に副詞が現れている文に注目させ、**副詞の理解と文章把握の関係**の分析を試みた。

2 実践報告 I の方法と結果

学習者 13 人（米・独・伊・西・台湾・インドネシア・ベトナム）、中級レベル
教材：「障がいと私」『話す・書くにつながる！日本語読解 中級』（2016 アルク）
方法：①文中の副詞「ようやく」「まさに」を伏せて予想する問題、②事柄（行動）及び書き手の心情の変化を記述する問題を課し、①副詞の理解度と②事柄（行動）理解との関係（グラフ 1）及び、①副詞の理解度と②書き手の心情理解（グラフ 2）の関係をみた。

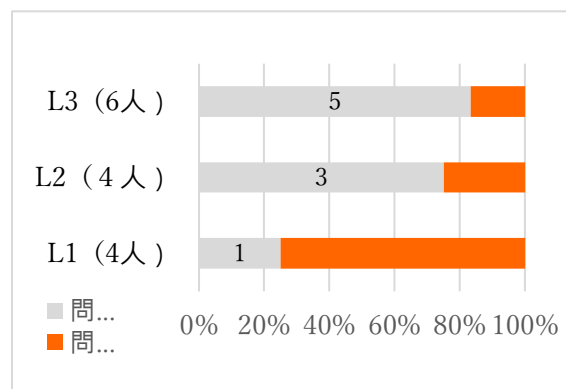


グラフ 1 から副詞の理解と事柄（行動）の理解には相関が見られなかった。一方、グラフ 2 から副詞の理解と書き手の心情の理解には相関が見られた。

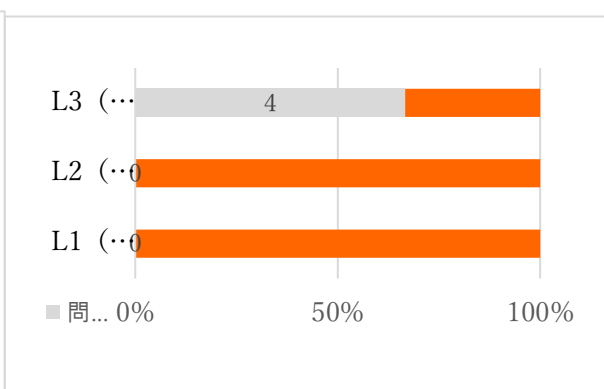
3 実践報告Ⅱの方法と結果

学習者 14 人（実践Ⅰの対象者＋韓国 1 名）教材：「10 代のうちに考えておくこと」
方法：①副詞「たしかに」の修飾内容を予想する問、②主題につながる事柄理解の問、
③書き手の心情を考える問を課し、①の回答のレベル（L1～3）と②③の答との関係を見た。

グラフ 3 副詞と基本的事柄の理解



グラフ 4 副詞と書き手の心情の理解



グラフ 3・4 から副詞の理解度が高い(L3)場合、基本的な事柄の事実を理解した上に書き手の心情の読み取りもできているが、副詞の理解が不十分な場合(L2)は、基本的事柄の理解はできていても、心情までは理解できていないことがわかった。

4 まとめと考察

読解において**モダリティ副詞の理解は**、学習者が事実関係の把握に加え、**書き手の心の動きまで理解しているかどうかの目安になる**ことがわかった。反対に、副詞の理解が不十分でも事実関係の把握はできるようだ。だが、その場合、書き手の心の動きまで踏み込んだ理解はできていないことがわかった。よって、**モダリティ副詞を理解することで、書き手の心の有様や変化を知り、文章の背景にある感覚や文化に気付くことができ、それは即ち読解への面白さ、読み活動継続の動機につながると考えられる**。また、実際の授業での**副詞の扱いは、段落や文章単位で提示し、文脈を意識させる学習が必要**であろう。今後は、副詞のモダリティ性に焦点を当てたことばの分析を行い、その機能に着目した授業方法を考えたい。

<参考文献>

- 伊藤誓子 (2009) 「文章理解における真偽判断を示す副詞の機能」, 『日本女子大学紀要文学部』第 58 号, pp.26-31, 日本女子大学文学部.
- 伊藤誓子 (2017) 「読解活動における程度・強意の副詞の扱いについて」, 『埼玉大学日本語教育センター紀要』11 号, pp.29-37, 埼玉大学日本語教育センター.
- 杉村泰 (2012) 「副詞とモダリティ」, 澤田治美編, 『モダリティⅡ:事例研究』, ひつじ意味論講座 4, pp.179-193, ひつじ書房.
- 中右実 (1980) 「文副詞の比較」, 國廣哲彌 (編著) 『日英語比較講座第 2 巻』, pp.157-220, 大修館書店.

Function and treatment of modal adverbs in Japanese reading comprehension activities

Seiko ITO
Saitama University

Abstract

Modal adverbs are used in places that reflect the intention of the writer and are key points for Japanese reading comprehension. Knowledge and understanding about modal adverbs are considered necessary for correctly reading the context of sentences and grasping the themes. However, in reading comprehension instruction in Japanese language education, modal adverbs are treated as words to supplement parts of sentences, and in Japanese textbooks, only usage at the short sentence level is introduced. In this research presentation in order to investigate the relationship between the understanding of modal adverbs of Japanese language learners and reading comprehension, I tested learners by creating questions that predicted the meaning modified by modal adverbs. The results confirmed that modal adverbs appear in places that act as hints to the subjects in sentences and produce irony and humor. Moreover, it was revealed that learners who understood the effects of modal adverbs not only correctly understood the sentences from the viewpoint of grammar, but also understood the thinking of the writer. These results indicate that teaching the function of adverbs correctly, enables high quality reading classes. Based on this result, I would like to examine novel methods for reading comprehension instruction in the future.

「短い会話が続けられる」とはどういうことか

—NS と NNS の交流型授業の実践から—

藤森 弘子
東京外国語大学

1 会話教育の指標と本研究の目的

本学では、40 年以上にわたり、大学での勉学・研究に必要な日本語、所謂「アカデミック日本語教育」を行ってきた。そして、その指標となる「アカデミック日本語 Can-do リスト (AJ Can-do リスト)」(2017)を開発し、ウェブ公開することとなった¹。本学の全学日本語プログラム²ではこれを参照し、授業シラバスを組み立てている。札幌・辻村(2006)は、大学で学ぶ留学生には、①基本的な生活のための日本語能力、②人間関係を豊かにするための日本語能力、③本来の活動に必要な大学生に特有の日本語能力という 3つの能力が必要であるとしている。②は大学という生活環境を中心とした人的ネットワーク作りに必要であり、会話教育が重要であるといえるが、段階的な会話教育の指標を研究したものは未だ少ない。

本研究では、「AJ Can-do リスト」の初級対話³の指標の中の「～簡単なやりとりができる」と中級対話の指標の中の「～短い会話が続けられる」という記述文の違いは何かということとを、実際の会話分析をとおして明らかにすることを目的とする。

2 初級後半と中級前半のクラスでの交流型授業のやりとりの分析

2.1 交流型授業とは

全学日本語プログラムには「交流型授業」と呼ばれる授業活動があり、学部生や大学院生に対して日本語クラスに来るボランティア参加者を募り、教室活動に参加したり、スピーチ発表にコメントする、ディスカッションで意見を述べ合うなどの交流を行っている。

2.2 研究方法

表1 NNS と NS の会話データ

	初級集中クラス	中級前半クラス
①採集時期	2015年春学期 6月)	2014年秋学期 11月)
②授業名	初級集中日本語 週10コマ)	中級 1総合日本語 週5コマ)
③テーマ	日本でびっくりしたこと	日本でびっくりしたこと
④授業の流れ	NNSによる経験エピソード発表 →NNSとNSによるやりとり	NNSによる経験エピソード発表 →NNSとNSによるやりとり
⑤調査対象	NNS 5名、NS 2名、 JT (教師)1名	NNS 4名、NS 2名、 JT (教師)1名
⑥録音時間	74分 文字化データを質的に分析	75分 文字化データを質的に分析

表1にあるように、初級後半と中級前半のクラスの交流型授業における会話構築過程を

比較対照する。いずれも「日本でびっくりしたこと」という同じテーマでNNS（留学生）が発表し、その後、それについてNS（日本人学生）も参加して質問したり、意見を述べたりするという過程である。本会話データは、NNSによる日本での経験エピソード(Planned discourse)とNNSとNSの質問や意見交換等のやりとり(Unplanned discourse)という構造から成るのが特徴である。

3 調査結果と考察

NSとNNSのやりとり部分での会話構築過程を観察したところ、以下のような傾向がみられた。

【初級後半クラスの傾向】

- ① 質問NS—応答NNSの隣接ペアが多い。
- ② 初級後半のNNSは名詞のみの発話や前の発話（名詞）の繰り返しが多い。
- ③ フォリナートークがNSにみられる。

【中級前半クラスの傾向】

- ① 中級前半のNNSは、コミュニケーションストラテジーを多用していた。
- ② 中級前半のNNSは、同じトピックでの発話交換の時間が初級クラスよりも概して長く、相づちや終助詞を使ってつなげ、ムーブの数も多い。
- ③ 中級前半のほうが、意味交渉の解決へ至る過程で、複数のNNSが協力して理解可能なインプットにしようとしているやりとりがみられた。
- ④ 両レベルとも使用している語彙の種類は大きく違わないが、NSへの働きかけ方が中級の学生のほうが豊富であった。

以上の考察から、中級前半レベルでは、「相づちや聞き返しなどを使って短い会話が続けられる」という指標記述文が妥当であるといえ、初級後半レベルでは質問—応答の隣接ペアか名詞の繰り返しが多く、「簡単なやりとりができる」という記述文に相当することがわかった。

4 今後の課題

今回NNSは初級と中級のみだったため、今後はNSと中級後半や上級レベルのNNSの会話構築過程も分析し、そのプロセスの実際を明らかにすることにより、会話教育実践のための段階別方法を検討していきたい。

¹AJ Can-do リストは http://www.tufts.ac.jp/common/jlc/kyoten/development/ajcan-do/cando_list/ 参照。

²全学日本語プログラムは http://www.tufts.ac.jp/intlaffairs/international_student/ 参照。

³AJ Can-do リストは4技能別に示されており、「口頭表現」は独話（発表）と対話（やりとり）から成る。

<参考文献>

- 大平未央子 (2000) 「日本語の母語話者と非母語話者のインターアクションにおける相互理解の構築—関連性理論の観点から—」『日本語教育』105号 日本語教育学会 71-80
- 札野寛子・辻村まち子 (2006) 「大学生に期待される日本語コミュニケーション能力に関する調査について」『日本語教育の新たな文脈』国立国語研究所 221-257

What does “being able to advance short conversations” mean? An analysis based on actual NS and NSS interactive classroom data.

Hiroko FUJIMORI

Tokyo University of Foreign Studies

Abstract

This study is based on “interactive classes” in which Japanese native speaker students (NS) voluntarily took part in lessons with Japanese non-native speaker students (NNS). I analyzed how the NS and NNS groups built their conversations from the standpoint of conversation adjustment and management using classroom transcription data. During the study, I also compared and contrasted the basic level class with the intermediate level class, on the same topics, and examined how the conversation construction process differed by proficiency level, along with what accounted for the differences.

As a result, it was discovered that many basic level learners used adjacency pair conversions with simple “questions and answers.” On the other hand, many of the intermediate learners used a variety of conversation strategies. For example, it was observed that upon coming across an incomprehensible item, more than one NNS took a turn interacting with an NS and steering the conversation so that the whole group could understand. The preliminary research results in this paper and the very idea of teaching basic and intermediate students strategies for “being able to advance short conversations” were both derived from these observations.

内容重視型の日本語授業の可能性

—弱者の存在への気づきを促し、問題意識を育む試み—

山森 理恵
横浜国立大学

1 はじめに

世界中で内向き志向が強まっていくことが懸念されている。他者に対する無関心・無理解が心の壁を作り、ヘイトスピーチや様々な摩擦を生み出す原因になると考えられる。しかし、弱い立場にある人々の存在に気づき、その状況を想像し理解する力があれば、多様性を尊重し、異なる人々ともよりよい関係を築き、共に生きていくことが可能ではないだろうか。そのために教育が果たす役割は極めて大きいと考えられる。日本語教育においても、言語能力の向上と同時に弱い立場にある人々を理解する力や問題意識を育むことが可能ではないかという考えのもと、内容重視型の日本語授業を行った。

2 内容重視の言語教育（CBI）

内容重視の言語教育（CBI）は、内容と言語教育を統合し、同時に行うもので、第二言語・外国語を使って情報を得ながら、その過程でアカデミックな言語スキルを伸ばしていくものである(Brinton, Snow, & Wesche 1989)。近年日本語教育においても、近松（2015）をはじめ、様々な取り組みが報告されている。

3 実践の内容

本実践は学部生を主たる対象とした上級の日本語授業で、東日本大震災をテーマとして行った。受講生は11名であった（韓国7、中国3、ニュージーランド1）。テーマに関連する記事、書籍の講読、ビデオの視聴や発表を行い、並行してほぼ毎回ディスカッションを行うことで日本語能力の向上を目指した。さらに、東日本大震災の被災地で起きたこと、起きていることについて、数字の向こうに存在する現実を知り、問題点について考えることで、弱い立場の人々に気づき、理解することを促し、問題意識や思考力を高めることをねらいとした。コース終盤の発表は、東日本大震災にとどまらず、自国や自分と関わりのある国の災害などについて、発表とレポートで取り上げ、考える機会とした。

表1 コースで使用した教材

映像	NHK スペシャル「巨大津波 その時ひとはどう動いたか」
	NHK スペシャル「3.11 あの日から2年 福島いまを知っていますか」(一部)
	ドキュメンタリー映画「大地を受け継ぐ」(一部)
書籍	NHK スペシャル取材班 (2013)『巨大津波 その時ひとはどう動いたか』岩波書店
	片田敏孝 (2012)『子どもたちに「生き抜く力」を一釜石の事例に学ぶ津波防災教育』フレーベル館

4 学習者の意識の変化

学期終了時の振り返りシートを見ると、授業を通して学習者の意識に変化が見られたことがわかる。これまで考えなかった学生が自分自身で考える必要性に気づいた（記述①）、学生に差別への気づき、被害者の存在への気づきが生まれた（記述②③④）、学生に日本語を通して広い視野が生まれた（記述⑤）ことを示唆する記述が見られた。授業を通じて、問題意識を持つことの重要性への気づき、問題の背後にいる弱い立場の人々への気づきが生まれたと言える。

表2 学習者による学期終了時の振り返りの記述（抜粋、原文ママ）

①「考え」なかった。それが、授業を聞く前の私だった。考えなければならない。当事者は私たちである。この授業を聞きながら、ただ受け入れるだけではなく、考えなければならないということに気づいた。（学習者 A）
②僕にも起こり得るその問題について、この授業を通じて、起きる前に備えることの大事さと、人を差別してしまうことの悲しさや、愚かしさについて自分の認識が変わった。（学習者 B）
③新たに災害の単なる客観的な事実ではなく被害者を見る視線も生まれたとおもいます。（学習者 C）
④人種差別のように、かなりの人は障害者のことを一般人とは異なっていると捉え、差別することが多い。今は障害者向けの災害対策も必要ではないか。という考えをする等、いろいろな可能性や対象を考えるようになったと思う。（学習者 D）
⑤ディスカッションをすることで、お互いの意見を知りもっと広い観点を持つようになったと私は思う。（学習者 E）

5 まとめと今後の課題

問題意識を持ち、より弱い立場にある人々の状況を理解し、自分なりの解決策が考えられるようになることを狙いとする日本語授業により、問題意識を持つことの重要性への気づき、問題の背後にいる弱い立場の人々への気づきが見られた。このような取り組みが、多様性を尊重し、異なる人々とよりよい関係を築き、共に生きる社会の構成員を育むことにつながると考えられる。今後、より効果的な方法、中級以下のクラスでの方法を検討し、日本であれ、ヨーロッパであれ、同様の取り組みが進んでいくことが望まれる。そのためにも、教師自身がより弱い立場の人々に目を向け、問題意識を十分に持つことが不可欠である。

参考文献

- 近松暢子（2015）「CCBI コース 3.11 地震・津波・原発 学習者の社会参加と責任を育むために」、佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理（編）『未来を創ることばの教育をめざして--内容重視の批判的言語教育の理論と実践』ココ出版 pp.199-220.
- 山森理恵（2017）「内容を重視した日本語授業の試み」、『日本語教育方法研究会誌』 23(2) pp.48-49.
- Brinton, D., Snow, M. and Wesche, M. (1989) *Content Based second language instruction*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Developing students' awareness of vulnerable people and issues in a Japanese language class based on CBI

Michie YAMAMORI
Yokohama National University

Abstract

There are concerns regarding the growing insularity towards others globally. If we can empathize with vulnerable people, we can live together with respect for human diversity. Appropriate education can contribute significantly to the improvement of students' ability to empathize. It is possible to improve students' language skills, while raising students' consciousness of social issues and fostering their abilities to identify and empathize with vulnerable people, through Japanese language classes.

A Japanese language class for advanced learners was conducted to develop such attitudes by using content-based instruction (CBI). The subject of the class was the Great East Japan Earthquake. The class aimed to improve the learners' Japanese language abilities through reading articles and books, watching videos, having discussions, and making presentations on the subject. The class also aimed to raise the students' awareness of greater issues by empathizing with the affected people. The positive changes were reflected in the students writing throughout the course.

Thus, it is important to consider not only how to develop students' language abilities but also how to raise their consciousness of social issues and develop their abilities to empathize with vulnerable people, through Japanese language classes, in order to live together with respect for human diversity.

泣き虫シモンの成長と日本語教室の役割

—教室に来ることで変わったこと、変わらなかったこと—

鬼頭タ佳（フランス国立理工大学）

門間美佳（パリ政治学院）

1 はじめに

筆者らが継承語教室の運営を始めて3年目になる。子供たちの多様で豊かなことばを標準化された基準で評価することは避けたいというのが、教室を始めた理由の一つであった。このような考えのもと試行錯誤を重ねてきたが、「上達」が可視化されない状態に時折不安を抱くことがある。教室に来ることで、子供たちの何が変わり、何が変わらないのか。教室は子供の成長にどのように関わっているのか。また、ことばの発達をどう捉えたらいいのか。こうした観点から、これまでの3年間を振り返り、教室の意義について再考したい。

2 方法

今回行ったのは、パリにある教室に運営開始当初から通っている日仏児シモン（10歳男子）を対象としたケース・スタディである。教室は週に1回1時間半、年間にしておよそ48時間になる。また、生徒数5人までの少人数クラスであることも付記しておく。

このケース・スタディの目的は、教室内外での3年間のシモンの姿を浮き彫りにし、その変化に教室が果たした役割について分析・解釈を試みることで、また、日本語の発達を学習者の成長全体の中に位置づけて捉え直すことである。このため、筆者らは両親と面談し、これまでの3年間を特徴づける教室内外での事柄や、日本語学習にまつわるエピソードなどについて、非構造化インタビューを行った。またシモンとは、事前に渡しておいた質問表に記入された回答を一緒に見ながら、筆者らが質問をする形でインタビューを行った。そして、これらのインタビューの書き起こしを、筆者らの授業記録やメモと照らし合わせ、分析を試みた。

3 結果

図1は、筆者らの観察と、両親のインタビューで明らかになったエピソード及びコメントを時間軸に沿って表したものである。時間軸を示す矢印の上が教師の視点、下が両親の視点となっている。

インタビューで明らかになった、両親から見たシモンは、

- 父親より優位に立ち（父子の立場逆転）、交渉したがりが、
- 好奇心に欠け、
- 繊細で引っ込み思案、内に溜めるタイプで、
- 他人の視線や評価を気にする

子供であるが、そんなシモンが進んで教室に行き、友人ができたことを両親は非常に肯定

的に捉えていた。そして、当教室を、ことばを外から押し付けられたものと感じることなく、無理なく学べる場とし、だからこそ長い目で見て、子供たちがことばを好きになり、ことばをもっと知りたい、使いたいと思うようになるのではないかとコメントしている。

シモンとのインタビューでの以下の発言¹は、ある程度これを裏付けていると言えよう。

「僕が教室に行くって決めた。日本語で話したり、日本語のアクティビティをするため。」

「最初の日はすごく緊張した。でも、今は楽。」

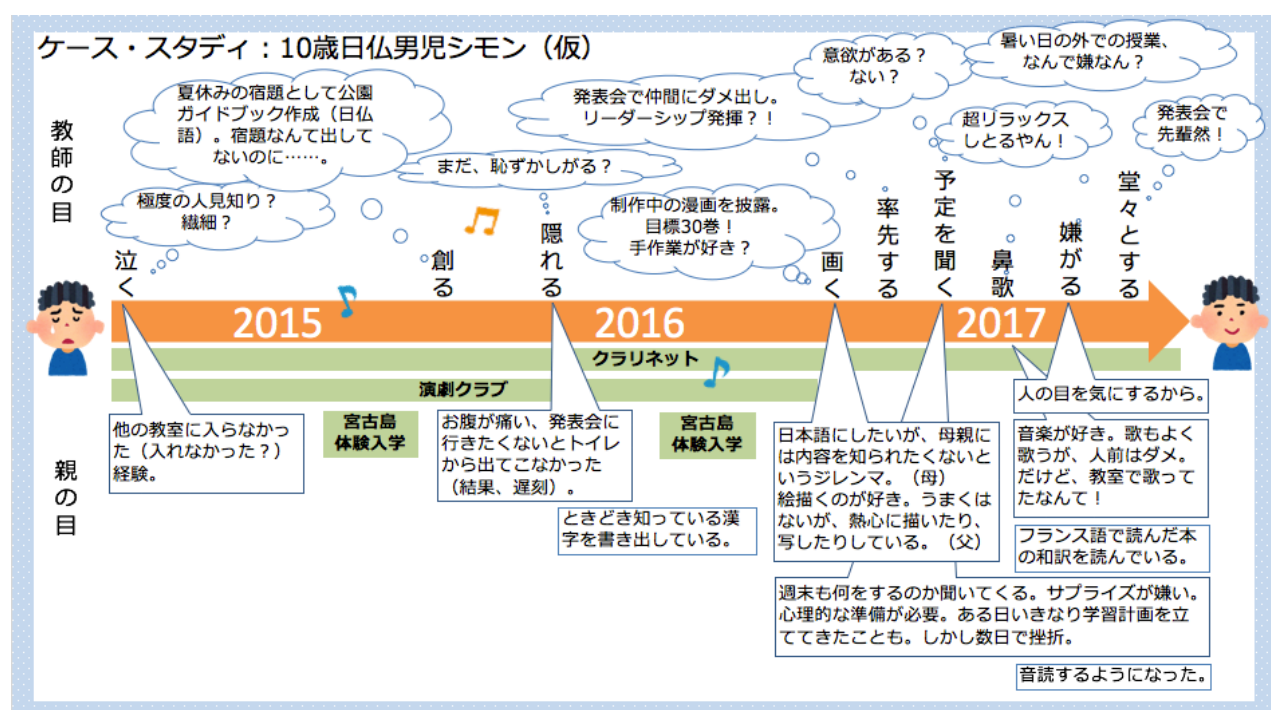
「教室が好き。本とか詩とかいろいろ作るから。」

「冬と夏の発表会がいい。教室でやったことを親に見せられる。」

「日本語が好き。」

「(家でも) ときどき日本語の勉強をするけど、漢字を忘れて腹が立つ。」

「日本語ができるのはチャンス。だから忘れないように勉強する。」



4 結論

教室では、泣き虫だったシモンから堂々としたシモンへの変化が観察された。このケース・スタディは、教室が他要因と相互に関連し、シモンの成長の一要素となっていることを示す。また、学習者やその家族よりも筆者らの方が、標準化された基準に未だに捉われ、自らの実践に不安を感じていたこともわかった。もう少し学習者を、そして自身の教育実践を信頼してもよいのではないかと。教育が完成品の伝授ではなく、学習が対話の中で行われるとすれば、それは信頼関係の中でこそ成り立つものだろう。今後のシモンの成長を見守っていききたい。

¹発言は日仏両語が混在していたため、ここでは筆者による日本語訳を載せる。

From tears to pleasure

Simon's personal and linguistic development through Japanese classe.

What did going to classe change ?

Yuka KITO (École Polytechnique)

Mika MOMMA (SciencesPo Paris)

Abstract

We have now been organizing classes for learners of Japanese as a heritage language for three years in France. We wanted to avoid assessing their diverse and rich languages, according to standardized criteria. Though we have been putting our teaching philosophy into practice, sometimes, we have had some misgivings about “progress” that cannot be clearly seen.

Our case study is based on a 10-year-old boy who has been learning Japanese once a week for 3 years. Our objective is to demonstrate and analyze the child's development in various contexts so as to explain the role of the classroom and also reassess the child's linguistic progress by focusing on his personal development. We interviewed Simon (pseudonym) and his parents about life at school and at home, about learning Japanese. Depending on our results, we tried to interpret the significance of the classroom for the child.

This case study showed us Simon's linguistic and personal development in a global context. It reminded us also that we still judge the linguistic competence of children according to the standardized criteria and that we do not pay attention to other factors.

日本語母語話者と中上級日本語学習者の意見陳述での論理展開と接続表現

—英語を母語とする学習者を対象に—

横山 千聖
広島大学

1 研究の背景と目的

「留学生 30 万人計画」の実施に伴い、日本国内の大学等の高等教育機関で学ぶ日本語学習者は大幅に増加してきている。そのような中で、留学生はアカデミックな場面でプレゼンテーションをしたり、質疑応答を行ったりすることが求められる。また ACTFL-OPI のレベル判定のガイドラインの中にも、上級学習者には連続した談話をまとめたり、複段落の談話を維持したりできることが求められている (ACTFL, 2012)。しかし、村松 (1997) では、中上級日本語学習者は日常生活の会話は問題なく行えるが、複段落を用い、日本語として適切な談話をまとめることに困難を抱えると指摘している。石塚・成田 (2009) はその要因として、日本語母語話者と日本語学習者の論理展開の相違を挙げている。これらの研究の対象者は中国語や韓国語を母語とする学習者がほとんどであるが、日本語と英語の論理展開についても異なることが指摘されている (Hinds, 1990 ; 木戸, 2001)。しかし、英語を母語とする日本語学習者に関してはまだ研究が行われていない。また、範 (2010) は日本語母語話者と日本語学習者の接続表現の相違を指摘しているが、英語を母語とする日本語学習者にも同様のことが言えるのかはまだ明らかではない。

さらに、効果的な意見陳述を行うためには「譲歩」や「反論」が必要となる (伊集院・工藤, 2014)。「反論」は、異なる意見に言及することにより、自身の主張を強めることであり、効果的な意見陳述を行う際には必要となるものだが、伊集院・工藤 (2014) では反論に関する言及は少ない。日本語母語話者と英語を母語とする日本語学習者は、反論を行う際にどのような機能、接続表現を用いるのだろうか。

上記の課題を解決するため、(1) 日本語母語話者と英語を母語とする中上級日本語学習者の意見陳述の論理展開の相違を調べる (2) 日本語母語話者と英語を母語とする中上級日本語学習者の意見陳述の反論の機能、接続表現の相違を調べる、という課題を設定した。

2 調査方法

日本人大学生 33 名、米国の大学での夏期集中型日本語プログラムに在籍していた英語を母語とする中上級日本語学習者 22 名に 10 の独話形式の意見陳述課題の中から、3 つをランダムに提示し課題に答えてもらった。そのデータに基づき、論理展開と、反論に関わる接続表現の使用傾向の相違について分析した。論理展開に関しては、佐久間 (1999) の論理展開の型を用い、頭括型、尾括型、両括型、中括型、分括型、潜括型の 6 つに分類した。反論の機能については、相手の意見に言及し、問題点の提示や弱点の指摘をしている箇所を抽出し、直前、直後で相手の立場にどのように言及しているかを分類した。また、反論の接続表現は、反論に用いられた接続詞、接続助詞などの分類を行なった。

3 結果と考察

課題1の意見陳述の論理展開の型に関しては、日本語母語話者は両括型が最も多く、83.8%であった。英語を母語とする中級前半の日本語学習者は頭括型が最も多く55.3%で、これは英語の構成と同様であることが示唆された。また、中級後半と上級の学習者は両括型が多く50%であった。このことから、学習者は習熟度が低い場合は母語の影響を受けるが、習熟度が高くなるにつれて目標言語の論理展開に近づくということが考えられる。

課題2の意見陳述の反論の機能と接続表現に関しては、反論の数について、日本語母語話者は46.6%で、学習者は55.6%と大きな差はなかったが、その機能に相違が見られた。母語話者、学習者ともに「相手の意見に言及+問題点指摘・他の可能性を指摘」が多かったが、日本語母語話者は次いで「相手の状況仮定+問題点指摘」が多いことが明らかになった。それに対し、日本語学習者は「相手の弱点指摘+自身の主張強化」が多かった。

反論の接続表現については、日本語母語話者は接続助詞の使用が60.0%と多いのに対し、学習者は接続詞の使用が51.8%と多かった。このことから、日本語母語話者は複文で論を展開しているのに対し、学習者は単文で反論を行なっていることが考えられる。反論の接続表現の種類に関しては、日本語母語話者は接続助詞に関しては「けど」(45.5%)、「けれども」(21.2%)が多く、接続詞は「ただ」が80.0%と多いことが分かった。一方、学習者は接続助詞に関して「が」が60.0%と最も多く、接続詞に関しては「でも」が57.1%と多かった。日本語母語話者と学習者では、使用する接続表現は大きく異なることが明らかになった。特に、母語話者は接続助詞「けど」を多用するのに対し、学習者は接続詞「でも」を多用することが特徴的であると言える。

<参考文献>

ACTFL,

http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012_FINAL.pdf
(2018.01.07)

Hinds, J. (1990) 'Inductive, deductive, quasi-inductive: Expository writing in Japanese, Korean, Chinese, and Thai' in Connor, U. & Johns, A. M. (eds.). *Coherence in writing: Research and pedagogical perspectives*. Alexandria, LA: Teachers of English to speakers of other languages.

石塚ゆかり・成田育男 (2009) 「意見文における意見表明と反論提示: 日中韓大学生の日本語作文を分析して」『日本語教育方法研究会誌』第16巻, 第2号, pp.38-39.

伊集院郁子・工藤嘉名子 (2014) 「日本人大学生の意見文における『譲歩』の論理性」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』第40号, pp.35-51.

木戸光子 (2001) 「接続表現と列挙の文章構造の関係(2)」『文芸言語研究言語編』第40号, pp.41-55.

佐久間まゆみ (1999) 「現代日本語の文章構造類型」『日本女子大学紀要文学部』第48号, pp.1-28.

範海翔 (2010) 「日本語母語話者と中国人日本語学習者の意見文における接続表現に関する比較研究」『言語の普遍性と個別性』第1号, pp.87-105.

村松賢一 (1997) 「談話の構造化を目指す話しことば指導: パラグラフ構成とメタ言語表現の習得を中心にして」, 『言語文化と日本語教育 (平田悦郎先生退官記念号)』第13号, pp.31-49.

**Analysis of logical structures and contradictory conjunctions in
statement-making by English-speaking learners of Japanese**
- In comparison with Japanese native speakers -

Chisato Yokoyama
Hiroshima University

Abstract

Along with the announcement of “300,000 Foreign Students Plan”, the number of international students coming to Japanese universities. For advanced language learners, those are some of the important academic skills as well as combining and linking sentences into a coherent discourse or a paragraph (ACTFL, 2012). Muramatsu (1997), however, argues that it is difficult for intermediate/advanced language learners to make a coherent discourse or a paragraph. Ishizuka & Narita (2009) point out that the factor effecting the difficulty is the logical structure differences between learners’ first language and the target language. Han (2010) also points out the differences of how the conjunctions are used in two languages.

This research aims to analyze logical structures and contradictory conjunctions in counterarguments found in the statement-making task by 22 English-speaking learners of Japanese and 33 Japanese native speakers.

The result showed that the logical structures found in advanced learners and Japanese native speakers were similar among participants whereas the use of contradictory conjunctions was different; Japanese native speakers often used ‘kedo’ or ‘Tada’ as the conjunctions for their counterarguments, while on the other hand learners frequently used ‘demo’ to make counterarguments. This is a distinctive feature found mostly in intermediate learners.

日本語母語話者発話と学習者発話の非流暢性比較

定延 利之 (京都大学)

Ayşe Nur TEKMEN (アンカラ大学)

1 はじめに

学習者だけでなく母語話者も基本的に非流暢に話す(Lickley 2015; Sadanobu and Kang 2016)。学習者と母語話者の発話の非流暢性の異同を、以下3つのデータを用いて調べた。

データ1:「面白い話」コーパスにおける母語話者の50話(計1時間31分20秒)。

データ2:「面白い話」コーパスにおける学習者の50話(計1時間41分39秒)。

データ3:母語話者の発話20秒(下の(1))を整形し、非流暢性を排除した書き起こし((2))を学習者25人が2度音読したもの(計17分1秒。1回目計8分13秒+2回目計8分48秒)。

- (1) ただーとってしまいうーとー、一回は一、あの一無料で変更できるんですけども、2回目以降は一旦払い戻して手数料払って一変更ーっていう形になりますので、んーむずかしいところですけどもー
- (2) ただ、とってしまくと、一回は、あの一無料で変更できるんですけども、2回目以降は一旦払い戻して手数料払って変更っていう形になりますので、んーむずかしいところですけども

2 データ1とデータ2の比較

データ1は多少とも準備された母語発話だが、50話のうち47話には何らかの非流暢性が感じられた。例外はごく短い3話(21秒・1分12秒・1分14秒)のみで、発音間違いを含んだ発話さえ25話あった。さらに、フィラー(「えーと」「あの」「その」「んー」に限って計測)は計238回、跳躍的上昇(戻しあり)は計354回、跳躍的上昇(戻し無し)は計84回、語中でのとぎれ(例(3))・延伸(例(4))は計30回あった。

(3) 雰囲気がおか、しいんですよ [2011010, 2:29-2:30]

(4) あらけーさ(今朝)行っただけ [2011007, 1:00-1:01]

データ2ではフィラーは計440回あったが、フィラー以外の非流暢性は、データ1よりも少なかった。このように、学習者の発話の非流暢性は、単に「母語話者よりも甚だしい」と片付けられるものでもなく、独自の特徴を持っていることが示唆された。

3 データ 1～3 の比較

データ 3 は学習者が「発話内容を作る」という作業から解放され、「発音」作業だけに集中したデータである。データ 1・データ 2(聴覚印象に基づき日本語能力別に 2 分してある)も加えると表 1 を得る。

表 1：各データの発話における非流暢性の徴候の平均出現頻度 (単位は回/分)

データ \ 非流暢性	フィラー	跳躍的上昇 (戻しあり)	跳躍的上昇 (戻し無し)	語中の とぎれ・延伸
1 母語話者	2.6	3.9	0.9	0.3
2 上級学習者	3.2	3.8	0.4	——
2 初中級学習者	8.3	1.4	0.5	——
3 学習者音読	0.1	6.1	11.0	——

表 1 から示唆されるのは、フィラーと跳躍的上昇の平均出現頻度は、課せられた課題が、「面白い話」という多少の準備を踏まえた発話(データ 2)か、読み上げ発話(データ 3)かによって影響されるということである。他方、語中のとぎれ・延伸は、データ 2 だけでなく、データ 3 においても検出されていない。語中のとぎれ・延伸という非流暢性の徴候は、学習者に課せられた課題に関わらず、学習者の発話に一貫して現れないものかもしれない。学習者の発話の非流暢性が、母語話者の発話の非流暢性と根本的に違っている可能性が高いのは、語中のとぎれ・延伸である。

付記 この発表は、日本学術振興会の科学研究費補助金による基盤研究 ((A)15H02605, (B)17KT0059, 研究代表者：定延利之)・挑戦的萌芽研究(15K12885, 研究代表者：定延利之), 国立国語研究所の共同研究プロジェクト「対照言語学の観点から見た日本語の音声と文法」の成果を含んでいる。

<参考文献>

- Lickley, R. J. (2015) Fluency and disfluency. In Redford, M.A. (ed.), *The Handbook of Speech Production*, Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Sadanobu, T. and Y. Kang. (2016) Hesitant word-internal prolongation in Japanese and Korean. *Orientaliska Studier* 147: 77-92.

Comparison of disfluency between the speech of native speakers and learners of Japanese

Toshiyuki SADANOBU (Kyoto University)

Ayşe Nur TEKMEN (Ankara University)

Abstract

This presentation investigates the disfluency patterns of the speech by native speakers and by learners of Japanese language. The results of observation imply the following two points.

Firstly, the disfluency in the speech by learners is not the same as the disfluency in the speech by native speakers. The former has its own distinctive character that cannot be described simply as being more flagrant than in the speech of native speakers. While the speech of beginning and intermediate learners in particular showed a high frequency of the appearance of fillers, it actually showed lower frequencies of the appearance of an abrupt final-rising intonation (particularly one with a falling end) and of pausing and lengthening during words than was found in the speech of native speakers.

And secondly, the frequency of fillers and an abrupt final-rising intonation (with or without a falling end) is affected strongly by whether the task assigned to learners is one of speaking freely with some preparation, or merely one of reading aloud.

用法基盤モデルとピア・ラーニングの理論から

年少者日本語教育の教材を考える

橋本 ゆかり
横浜国立大学

1 研究の背景と目的

ロシアでは、1997年頃より初中等教育の第二外国語として日本語が導入され始めたが、カリキュラムや教材の整備が不十分であるため、海外で出版された大学生向けの教科書をアレンジしながら教師は教えている。こういった現場からは、児童生徒の学習意欲を保つのがむずかしい、練習問題や活動の素材が足りないといった悩みが聞かれる。このような問題はロシアだけではなく、欧州諸国にも共通する課題ではないかと考える。

近年、認知言語学の用法基盤モデルが英語の第一言語習得において提唱され（Tomasello 2003 等）、外界における経験の中で、固まり表現と、語用論的意味をも含むコンテキストとのマッピングから言語の習得が始まることが指摘されている。橋本（2011 等）は、用法基盤モデルが日本語の習得にも有効であることを指摘し、「スロット付きスキーマ合成仮説」を提示している。日本語教育の教材作成にも、用法基盤モデルの言語習得のプロセスやコンテキスト重視の考え方を応用できるのではないかと考える。そこで、本研究では、用法基盤モデルに基づく年少者向け教材やその導入方法について教授した研修会（モスクワ）について報告し、受講者アンケートの結果から当該理論の教育における有効性を探る。

2 研究課題

上記研究目的のために、研究課題を次のとおり設定する。

研究課題：用法基盤モデル、および「スロット付きスキーマ合成仮説」（橋本 2011 等）を基に教材を考案する研修会は年少者日本語教育に有効か、また、どのように有効なのかを明らかにする。

3 研究方法

研究対象とした研修会は『国際交流基金助成事業モスクワ日本語教材開発セミナー』（2014 年 8 月）で、下記のとおり、講義とワークショップの 2 部構成で行った。

1) 講義『理論から考える年少者日本語教育の実践－認知言語学の観点から－』

①用法基盤モデル（Tomasello 2003）の説明、②言語習得メカニズムの仮説「スロット付きスキーマ合成仮説」（橋本 2011）の説明、③協働学習の有効性－最近接発達領域（ヴィゴツキー 2001）・ピアラーニング（池田 2004 等）の説明。

2) ワークショップ『コンテキスト重視の年少者日本語教育の実践』

① 漫画教材などの体験、②アニメ・漫画などを用いた教材作りと体験

紹介した教材は、用法基盤モデルの考えに沿ってコンテキストを理解させ、かつ認知能力を十分に生かすために工夫されたもの（主に、漫画教材）で、「スロット付きスキーマ合成仮説」（橋本 2011 等）に基づくものである。ワークショップ終了後に、受講者（日本語教師 15 名）に対し、選択式アンケート（研修に対する満足度等）と記述式アンケート（研修を通じて学んだこと等）を行った。

4 結果とまとめ

満足度に関する選択式アンケートの結果は、「とても満足 13 名、満足 2 名、やや不満 0 名、不満 0 名」であり、比較的高いといえる。

記述式アンケートの結果をまとめると、次に示す受講者の学びがみられた：1)理論の説明から教材作りにおいて何を重視すべきかがわかった、2)自分の教授法を改善する手がかりを得た、3)自分の教育法を全く異なった視点から見る（評価する）ことができた、4)従来の教育方法をもっと発展させる方法がわかった、5)アニメや漫画教材の有効性を知り、学習者に合わせて柔軟に作成できる可能性を知った、6)子どもと大人の学習方法が異なることを知り、子どもの性質に基づいて教材を考える重要性を知った、7)協働学習の効果を知った。これらの学びが満足度評価の結果に表れたものと考ええる。

研修会での学びは、言語習得理論に基づいた教材をどのようにして作ることができるのか、子ども向け教材作成にあたり注意すべきことは何なのか、さらに子どもが積極的に学習参加し、学びを創造的に発展させるためにはどのような工夫が必要なのかを理解することに繋がったといえる。言語習得が具体表現からボトムアップに進むという用法基盤モデルの理論は、従来の教授法を省み評価するための手がかりとなることが明らかとなった。教師が用法基盤モデルを基に教材を考えることの有効性、および理論から教育を考えることにより生産的な活動を創出できることが示唆された。これまで現場で試行錯誤を繰り返していた教師が従来の教授法を内省し発展させるための新たな視点を獲得していることから、理論の知識が教師のベリーフに影響を与えることが考えられる。

<参考文献>

- 池田玲子 (2004) 「日本語学習における学習者同士の相互助言 (ピア・レスポンス)」, 『日本語学』 Vol.23 明治書院 pp.36-50.
- ヴィゴツキー レフ・セミョノヴィチ (2001) 『思考と言語』 柴田義松 (訳) 新読書社.
- 橋本ゆかり (2011) 『普遍性と可変性に基づく言語構造の構築メカニズムー用法基盤モデルから見た日本語文法における第一言語と第二言語の異同ー』 風間書房.
- Tomasello, M. (2003) *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Japanese educational materials for children from the perspective of the Usage-based model and peer learning theory

Yukari HASHIMOTO
Yokohama National University

Abstract

Since 1997, Japanese has been introduced as the second language in elementary and secondary education in Russia. However, teachers report that it is difficult to maintain student motivation for learning because there are not enough materials for learning activities. Such problems are not limited to Russia, but are seen elsewhere in Europe as well.

In recent years, the Usage-based Model is advocated as an English acquisition theory (Tomasello 2003). It is indicated that language acquisition begins by mapping unanalyzed expression and context which has pragmatic meaning. Regarding Japanese acquisition, Hashimoto (2011) has shown the validity of using the Usage-based Model.

In this research, I report on a workshop for Japanese teachers conducted in Moscow and study the effectiveness of the materials and teaching method based on the Usage-based model from observations and questionnaire. This workshop consisted of two sections; 1) a lecture explaining the language acquisition process, 2) preparation of and experiencing the teaching materials using Manga.

From the results of the questionnaire, it is shown that the participants have reviewed their own activities in perspective of the Usage-based Model. The validity of applying the Usage-based Model thinking in making teaching materials and teaching children Japanese is also revealed.

機能語用例文データベース「はごろも」に付与する文法カテゴリー情報 について

堀 恵子（東洋大学）、江田すみれ（日本女子大学）、山崎 誠（国立国語研究所）

1 研究の背景と目的

機能語用例文データベース「はごろも」とは、教師支援、特に海外の非母語話者教師支援、中上級以上の学習者支援を目的とした機能語用例文をウェブ上で検索できるシステムで、2015年から公開中である（<<http://jreadability.net/hagoromo>>）（堀ほか2016）。

現在提示している情報は次の9点である。(1)見出し語：文法項目、(2)英訳：見出し語の英訳、(3)意味：意味・用法・機能・活用など、(4)意味英訳：意味の英訳、(5)難易度：6段階による項目の難しさ、(6)旧 JLPT：旧 JLPT 出題基準のレベル、(7)出典：7種類の参考書のページ、(8)作例の用例：作例を示す、(9)用例文：話し言葉、書き言葉のコーパスからの用例文。音声読み上げアイコン。

しかしながら、日本語教師の文法教育・テスト作成や学習者の産出を支援するためには、文法カテゴリーが分かることが望ましい。そこで、筆者らは、各見出し語に文法カテゴリーに関する情報を付与することとした。本発表では、どのような階層の下に、どのようなカテゴリーを設けたかを示す。

2 文法カテゴリーの付与の目的と基本方針

文法カテゴリーを付与する目的は、以下の3点である。(1)日本語教師や学習者が当該文の文法構造をより深く理解できるようにすること、(2)文を生成するために有益な情報を与えること、(3)日本語教師のテストや教材の作成を支援すること

そのための基本方針は、日本語学の観点からの厳密さを追求することより、日本語教育支援や文の産出に役立つよう、文法の範囲を柔軟に考えることである。例えば、助動詞は、述語に付いて、何らかの意図や機能を付け加えるものであると捉え、整合性があれば、活用形式にこだわらず、助動詞と認める。

例) Vたい、Vたがる、イ A がる、Vてほしい、はすべて助動詞とする

3 「はごろも」の文法カテゴリーと品詞

カテゴリーを図1に示す。最上位の階層は多様な項目を含むため、「文法機能」とする。
【文型】：砂川（2002）を参考に、①2つ以上の要素からなり、1つの機能語としての働きではないもの。②固定的表現で、③活用しないで使うもの。

【慣用表現】：句レベルよりも大きく、慣用的に固定して使用されるもの。

【活用】：『SFJ』に準拠して決定する。

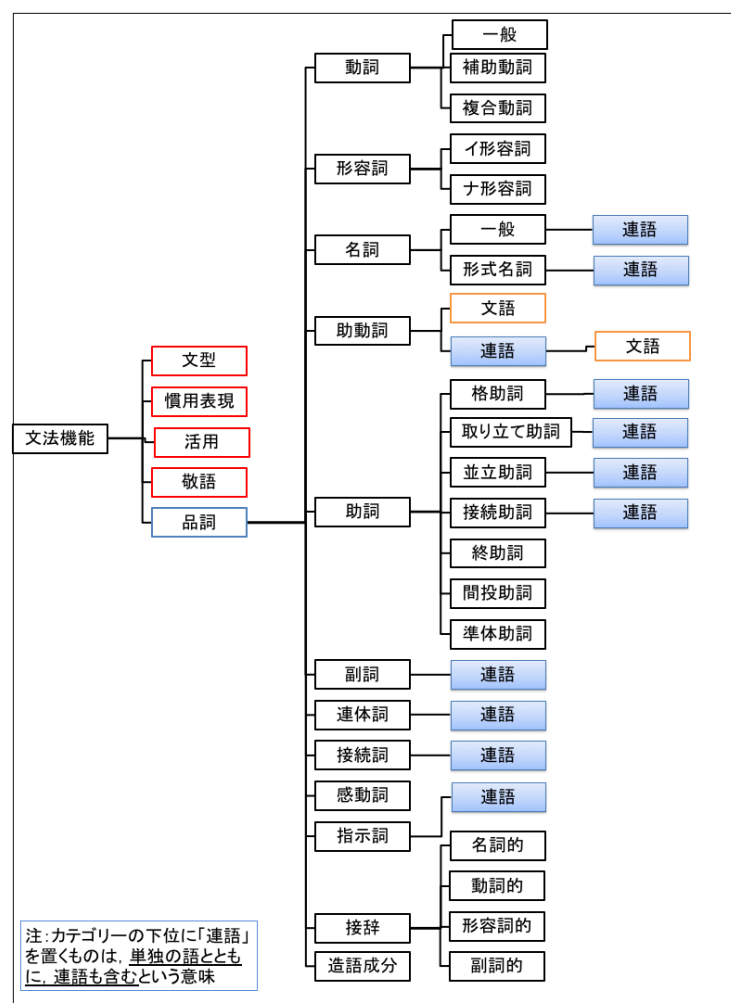


図1 「はごろも」の文法カテゴリーの階層

【敬語】:敬語であることを分かりやすくするため、語レベル（めしあがる）、複数語（お～する）、文末表現（ていただけますか）を1つのカテゴリーとし、他のカテゴリーに優先する。

【品詞】品詞:「単語を文法的な性質によって分類したもの」(日本語記述文法研究会 2010:93)に従う。

【連語】:「複合辞」(「全体として一まとまりとなって、個々のもとの意味の組み合わせ以上の一種の辞的な意味を担うもの」(国立国語研究所 2001:1)は単独の語とともに、各カテゴリーの下位に位置づける。

例)「助詞:連語」でもって(格助詞)、でさえ(取り立て助詞)

【文語】助動詞の中で古語の形式が部分的に残っているものがあり、主に硬い文体で使用されるため、「文語」とする。

例)ざるをえない、べし、ず、

4 今後の課題

多くの機会に利用者から直接の意見を聞き、改訂していきたいと考えている。

本研究は科学研究費補助金基盤研究(C)(一般)(課題番号:15K02654、代表:堀恵子)の援助を受けて行っている。

【参考文献】

- 国立国語研究所(2001)『現代語複合辞用例集』国立国語研究所。
 砂川有里子(2002)「国語辞書における文法的連語について-辞書と利用者に関する調査報告-」,玉村文郎(編)『日本語学と言語学』,pp.157-173,明治書院。
 筑波ランゲージグループ(1992)『Situational Functional Japanese』凡人社。
 日本語記述文法研究会(2010)「第2部第2章 品詞」『現代日本語文法』1,くろしお出版。
 堀恵子・李在鎬・長谷部陽一郎(2016)「機能語用例文データベース『はごろも』について」,『計量国語学』30巻1号,pp.275-285,計量国語学会。

On Adding Grammatical Function to the Online Database HAGOROMO

Keiko HORI(Toyo University)

Sumire GODA (Japan Women's University)

Makoto YAMAZAKI(National Institute for Japanese Language and Linguistics)

Abstract

We have been building an online database named HAGOROMO, which aims to be helpful for non-native teachers or intermediate and advanced students to understand the usages of grammatical elements. We are now adding information on grammatical functions, which will be released in 2018 . Since the purpose of this database is to show how a grammatical element acts, we have named the grammatical function of each word or phrase as follows: "sentence pattern", "honorific (Keigo)", "part of speech", "inflection", and "idiomatic expression."

“Sentence pattern” is (1) made up of two or more separated elements, (2) composed of a combination of words of different parts of speech, and (3) does not inflect. As “honorific” covers not only honorific words but also sentence structure, we made a category “honorific”. Since at the beginner level there are stages of teaching inflection itself of inflected words, we set up a category called "inflection", and show inflecting forms handled in elementary textbooks.

When we considered the grammatical function of grammatical elements, we were flexible in how we counted the “word” units. We not only assigned them to single words, but also to compound words.

Web 講義談話のマルチモーダル分析

ーメタ言語の機能に着目してー

毛利 貴美 (早稲田大学)、古川 智樹 (関西大学)、中井 好男 (同志社大学)

1 はじめに

講義理解には言語的キューであるメタ言語表現だけでなく非言語キューを含めた複数の要素が関連する(毛利 2014)が、講義者が示す「言語情報」「非言語情報」「パラ言語情報」を総合的に分析した研究はこれまで報告されていない。そこで本研究では、どのような情報が留学生の講義理解の手がかりとなり得るかを探ることを目的に、情報伝達に関わる全ての要素を対象とするマルチモーダルの手法を用いて日本語による講義を分析した。

2 調査手順

まず、日本全国の大学の Web 講義約 4000 編から、ケーススタディとして典型的な Web 講義 9 編(合計約 120 分)を抽出した。次に、講義の談話でメタ言語¹が使用された箇所²にアノテーションをつけ、共起したパラ言語行動ならびに非言語行動の特徴を分析した。

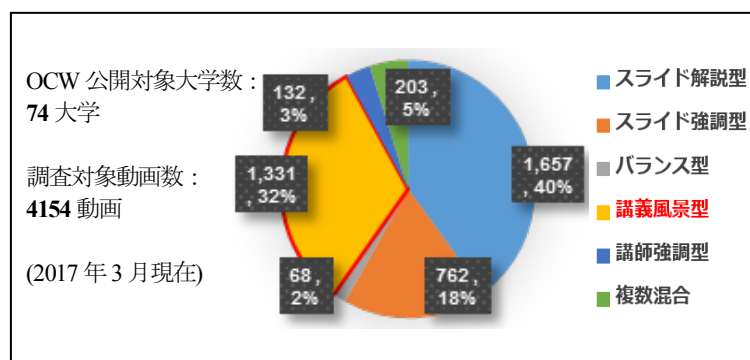


図 1 日本全国の大学の Web 講義の調査結果


3 結果:「重点提示／話題提示」機能場面における特徴²

分析の結果、メタ言語表現の 2 つの機能場面に特徴が表れた。まず、「重点提示(話段の開始部分または途中で位置し、根拠、重要点、疑問、例示等を示す機能: 寅丸 2010:50)」の表現が出現した箇所及びその前後において、「ポーズを置く」「視線をビデオカメラ(疑似視聴者)に向ける」「声の質調(大きさ／高さ)、速度を変える」「手を前に出し上下に振る動作をする」等の特徴が見られた。発話例 1 では「重点提示」のメタ言語表現「まず 1 つ目の」の前に、短いポーズが置かれ、その後スライドを指しながら発話速度を上げて「まず 1 つ目の 이슈」と言った後に再度ポーズを置いていた。このようにメタ言語表現、非言語、パラ言語を複合的に用いて「重点」であることが示されており、実際に、この「重点提示」場面における非言語、パラ言語の共起率を調査した結果、特にポーズ、手の動き(前に出す動き)、視線の変化、頷きが多く共起していたことがわかった(図 2)。


次に、メタ言語表現の機能「話題提示(大話段や話段の開始部分に位置し、開始する話題を提示する機能: 寅丸 2010:50)」が出現した箇所及びその前後においても、視線や手の動きなど特徴的な非言語的キューやパラ言語的キューが観察された。発話例 2 では、「さて」

の後にポーズを置き、両手を同時に下に下げる動作と同時に「今回の」とやや強めの発話をし、「え::授業」と続けている。また、具体的な「話題」について話す箇所では、視線を前に向け、強い領きを伴って「国際安全保障論」と発話している。調査の結果、実際に「話題提示」の場面においては、その前後でポーズを置く、手を一旦上げて下げる等、何らかの区切りを示すような動きが特徴として多く共起していた(図3)。

発話例1:

というふうに思っ[ています(.)で	[>まず一つ目の 이슈は<(.]	
[[(視線をスライドへ)]]	[[(スライドの文字を指してなぞる)]]	

発話例2:

さて(.][今回の	[え::授業(.]講義なんですけれども[ここでは国際安全保障	
[[(両手同時下げ)]]	[[(視線を下げる)]]	

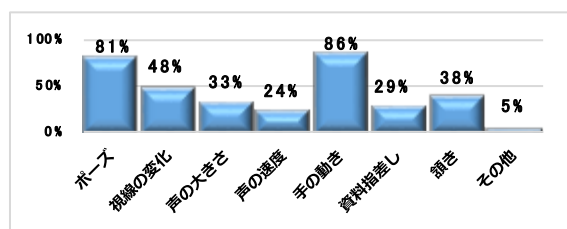


図2 「重点提示」非言語／パラ言語共起率

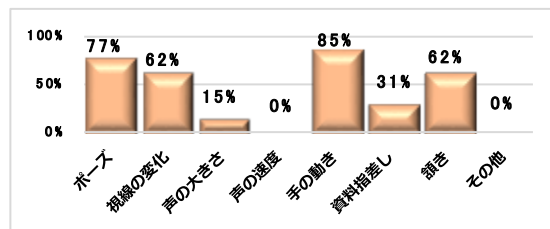


図3 「話題提示」非言語／パラ言語共起率

4 まとめと今後の課題

以上のように、本研究の結果、Web 講義においても、講義者はメタ言語等の言語情報だけでなく、非言語、パラ言語情報を複合的かつ機能的に用いて、情報伝達を試みていることがわかった。今後はさらに調査対象とする講義を増やして分析をさらに進め、講義の特徴を反映した留学生のための「講義理解」教育カリキュラム開発を行っていききたい。

付記：本稿は JSPS 科研費・基盤研究(C)(課題番号 15K02667)の助成を受けたものである。

<参考文献>

- 寅丸真澄 (2010)「講義の談話におけるメタ言語表現の機能」,『早稲田日本語研究』19, pp.49-60.
- 毛利貴美 (2014)『講義理解過程におけるアカデミック・インターアクションに関する実証的研究ー留学生の視線行動から考えるグローバル化時代の大学教育』ココ出版.

¹ メタ言語表現の機能に関しては寅丸(2010:50-52)で挙げられている「1.話題提示/2.サブポイント提示(根拠提示/重点提示/疑問提示/例示)/3.自己発話焦点化(自己発話焦点化/他者発話焦点化)/4.用語の規定(用語の定義/用語の言い換え)/5.表現の調整(表現の補正/表現の検索)/6.話題総括/7.受講者の理解確認/8.行動提示」の合計14種のメタ言語機能に分けて分析を行った。

² 発話例中の記号の意味は次のとおりである。[… 発話の重なる開始/(.) …0.2秒未満の間隙/: … 音の引き伸ばし/(()) … 非言語行動/>< … 発話スピードの上昇/下線 … 発話強調部分

Multimodal Analysis of Web Lecture Discourses

—On the Function of Meta-Language—

Takami MOHRI (Waseda University)

Tomoki FURUKAWA (Kansai University)

Yoshio NAKAI (Dōshisha University)

Abstract

To understand lectures, it is necessary to have not only language ability but also ability to understand linguistic cues, non-linguistic cues and para-lingual cues (Mohri 2014). However, no research has been reported on comprehensive analysis of language, non-verbal and paralinguistic information used in a lecture. Therefore, in this research, we conducted a survey using a multimodal analysis method covering all elements related to transmission of information. The procedures were as follows: 1) From about 4000 web lectures of universities all over Japan, we extracted 9 typical web lectures as case studies, and 2) we annotated where meta-language is used in a lecture discourse and carried out labeling of non-verbal behavior and paralinguistic behavior. As a result of this analysis, at places where meta-language has a "stress" function, features such as the lecturer's "pose", "line of sight to a recording video", "change of voice quality and speed", and "moving hands in front and swinging them up and down", were observed just before meta language function as a "stress". In addition, at places where it had a "topic" function, features such as non-linguistic cues and para-lingual cues like gaze and hand movements were observed, leading to an understanding of a lecture.

教室の中と外をつなぐ

—課題遂行型の学習デザインの実践と課題—

藤長 かおる

国際交流基金日本語国際センター

1 問題意識

国や地域、文化を越えての交流が盛んになり、お互いに協働したり交渉したりしながら課題を達成することが増えてくるにしたがい、言語の教育でも、学習者を社会的存在としてとらえ、教室外の実際のコミュニケーションと結びつけて学習をデザインすることが重要になる。教室では、語彙や文法、発音などの言語知識を学んだり、コミュニケーション活動を体験したりするだけでなく、限られた言語知識を最大限に活用し課題を達成するストラテジーの力や、自分の学習をモニターして不足を補っていくような学習能力が重視されるだろう。教室は実際のコミュニケーションのための準備や振り返りの場となり、学習の達成度も教室の外ではじめて評価されるのではないかと考えられる。こうした学習を実現させるために、「聴解」という授業において、とくに次の2点を問題点として意識して授業を行うことにした。

- ①教室内の学習を教室外のコミュニケーションにどうつなげるか？
- ②共通の市販教材を用いながら、学習者の興味やニーズをどう考慮に入れるか？

2 授業実践

2.1 クラスの背景とコースデザイン

学習者は、CEFR/JF 日本語教育スタンダード B1 レベルの成人学習者 10 人で、国際交流基金日本語国際センターが実施した教師研修の参加者である。クラスは、選択科目「聴解」の授業（90 分×6 回）で、2016 年 12 月から 2017 年 2 月にかけて行った。教材は、筆者が開発者として関わった『まるごと 日本のことばと文化 中級 2 B1』（試用版）を用いた。全 6 回のクラスのコースデザインを表 1 に記す。全 6 回の聴解活動のうち、4 回は対面聴解の活動を取り入れた。ニュースやテレビドラマなどを見る非対面聴解とは異なり、対面聴解は、話し手に直接聞き返したりコメントしたりすることができるので、話し手から必要な情報を引き出しやすい。また、日本人との会話に、聞き手として参加して内容を理解したいという学習者のニーズにも合っているためである。

表1 聴解クラスのコースデザイン

トピック (聴解活動の設定)	目標 Can-do	聴解ストラテジー	教室外活動 (自由課題)
1. どんな人？ (対面聴解)	その場にはいない人についての話を聞いて、その人の人柄や性格、話し手がその人をどう思っているかが理解できる。	例示要求 「たとえば？」	友人のパートナーや家族について聞いてみる
2. 富士登山 (対面聴解)	旅行の経験談を聞いて、観光地の特色や旅行のアドバイスが理解できる。	説明要求 「～って(どういうこと)？」	登山の体験を聞く
3. 健康的な生活 (対面聴解)	健康維持のために行っている運動の話を聞いて、その運動の特徴やいい点が理解できる。	反応:コメントしながら聞く	健康のためにしていることを聞く
4. 舞台を見るなら (対面聴解)	歌舞伎などの舞台芸術を見た経験やコメントを聞いて、意見の違いやその理由が理解できる。	反応:相手の話への興味の有無を示す	歌舞伎などの舞台芸術を見たことがあるか聞く
5. 身近なニュース (非対面聴解)	身近なテーマについての短いニュースを聞いて、要点が理解できる。	予測:質問を考えながら聞く	関心のある動画ニュースを見る
6. 同上	同上	同上	

2.2 聴解授業の進め方

各トピックの授業は、①Can-do の確認（実際の言語使用場面との関係づけ）、②トップダウン的な聴解に必要な背景知識の活性化、③段階的な理解活動、④聴解ストラテジーの意識化、⑤内容要約（言語知識の強化とモニター）、⑥教室外活動、という流れで行った。教室外活動とは、学習者が取り組む自由課題であり、行った内容とコメントをポートフォリオに各個人が記載し、次回の授業のはじめにその内容を学習者同士で共有した。

3 授業実践の成果

学習者が選択的に取り組める教室外課題を設定したことにより、学習者の目的意識が教室外での活動をより意識したものに変わっていった。教室外の活動では、会話の内容が参加者の意志によって、より自由に、時には予想していなかった方向に発展することもあったが、学習者の満足度は高かった。より内容重視の活動になっていたとも解釈できる。また、実際に授業外でコミュニケーションをすることにより、「ストラテジー」の効果に気付いた学習者が多かった。例示要求の「たとえば？」という表現は、話し手から具体的な説明を引き出すことができたこと、ポートフォリオのコメントに記載する学習者が 10 人中 3 人みられた。最初から言語形式の明示的な（脱文脈的な）インプットがなくても、聞いて理解し、その内容をクラスの他のメンバーと共有する活動によって、各自が必要な語彙を増やすことができていた。内容についての興味、知りたい気持ちやクラスメートと共有したい気持ちが、新しい言語形式の習得の動機づけとなっていた。ただし、より効果的な振り返りの方法や共有の仕方については、インプット以上に工夫が必要であると実感した。

<参考文献>

磯村一弘・藤長かおる・伊藤由希子・久保田美子（2017）『まるごと本のことばと文化 中級 2 B1』三修社。

Learning Connected to Outside of the Classroom
- Examine the Meaning of Can-do based Learning Approach -

Kaoru FUJINAGA

The Japan Foundation Japanese-Language Institute, Urawa

Abstract

This report examine the meaning of Can-do based learning design, which is adopted in the development of the course books "Marugoto Japanese Language and Culture" Intermediate 1 and 2, based on the JF Standard for Japanese-Language Education.

The writer conducted several lessons using listening parts of these textbooks for B1 level learners. Objective of the lessons is for the learners to have communicative competence which is needed outside of the classroom, real-life situations. Through the lessons, there are several findings such as how to contextualize tasks and activities according learners different interests, how to connect learning outcomes inside and outside classrooms, how to maximize strategic competence through classroom activities, how to have learns to notify the importance of monitor skills in listening tasks, and also how to increase language knowledge beside communicative competence.

ポーランドの社会人学習者に対するニーズ調査

—日本語学校でのインタビュー調査の結果から—

井手 剛平

日本美術技術博物館 Manggha 日本語学校／首都大学東京大学院生

1 研究目的と背景

国際交流基金の2015年海外日本語教育機関調査によると、ポーランドの日本語学習者数は4,416人と東欧においてロシアに次ぐ数であるが、学習環境としては「孤立環境」¹（福島・イヴァノヴァ 2006）に近い。そのような環境で日本語とは関係のない仕事をしつつ、半期ごとに授業料を払って日本語学校に通う学習者はどのような目的を持ち、かつ教室活動に何を求めているのだろうか。ポーランドにおける同様の調査として、久保田他（2012）が学習者2名にインタビューを行っているが、本稿では対象者数を増やし、レベルも考慮することにより更なる精緻化を試みた。

2 調査概要

対象者は、ポーランド（クラクフ）にある日本語学校に通う26歳以上の社会人学習者（初級9名、中級3名、上級4名²）であった。調査は、筆者およびポーランド人日本語教師による一対一の半構造化インタビューを実施し、学習動機、学習目的、教室活動に求めるものの等を尋ねた。初級8名に対してはポーランド語話者によるインタビュー、それ以外は日本語によるインタビューとした。

3 結果

日本語学習者の動機や目的は一樣ではないものの、表1に言及が多かった項目を挙げる。

表1 インタビュー中に言及された項目

		初級 (n=9)	中級 (n=3)	上級 (n=4)
日本語を学ぶ理由	趣味	9/9	3/3	4/4
	仕事	6/9	3/3	3/4
教室活動に求めること	コミュニケーション・会話	7/9	3/3	4/4

全体的な傾向として、日本や日本文化への興味から、趣味の一つとして日本語を学んでいる場合がほとんどであった。社会人であるため、いつかは仕事で日本語を使いたいという声も多くあったが、そのような場合も現状ではあくまで趣味として勉強していることが

強調された。では、教室外で日本語を使う機会が少ない「孤立環境」であるにもかかわらず会話、コミュニケーションを教室活動に求める理由は何であろうか。表2のコメントから、学習者はレベルは異なっても日本語を話すという行為自体を楽しんでおり、学習環境ゆえにそれを教室外では実現できていないことが上級者の発言からみてとれる。

表2 インタビュー中の会話に関するコメント

初級	日本語の授業はとても楽しいです。日本語で話しですから。(日本語で話すことは)とても楽しいです。それは何か新しいですから、私はとても楽しいです。日本人に話したいです。
中級	やっぱり、私にとって話すことは一番重要なことです。
上級 (3名)	もっとも大事なものは、この、話すチャンスだと思いますけど。授業で話がたくさんあるので、色んなディスカッションとか、それは最も大切だと思います。
	たぶん、1人でできることの限界を感じたからかな。ここに入る前は漢字の勉強と、ただ話を聞くだけ。でも、ここに来たら日本人と話せるし、ほかのクラスメートもいるし、多分コミュニケーションとれるのかなって気持ちがあつて。ここでしか、日本語話せないからかな。今は。
	ただそういう日本語モードの状態が好きですから。ただ、日本語で話して、日本語で考えて、それだけです。ただ、それが好きですから。なんとなく。別に特殊な状態とかそういうことは無いんですけど、ただ、なんか日本語でしゃべるのが好き。

4 まとめ

調査の結果から、今回対象となった学習者は、日本語学習を趣味として楽しみ、教室内では日本語で行われる会話やコミュニケーション自体に意味を感じ、楽しみを見出していることが明らかとなった。よって、教師にとっては、そのニーズに基づいた教室環境をいかに作り出せるかが課題になると言えるだろう。

注.

¹ 地域内に日本語コミュニティーがなく、旅行・留学等で日本に行くことも稀で、教室外で日本語と接触のない海外環境における日本語学習環境

² コースで用いている教科書は、初級で『みんなの日本語 第2版 初級Ⅰ、Ⅱ』、中級で『できる日本語 中級』、上級は指定教科書はなく、N2保持者が3名、N1保持者が1名であった

<参考文献>

久保田竜子・瀬尾匡輝・鬼頭夕佳・佐野香織・山口悠希子・米本和弘(2014)「余暇活動と消費としての日本語学習」,『第9回国際日本語教育・日本研究シンポジウム予稿集』ココ出版, pp. 69-85.

国際交流基金『海外の日本語教育の現状 2015年度日本語教育機関調査より』

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey15.html> (2018年1月7日)

福島青史・イヴァノヴァ マリーナ(2006)「孤立環境における日本語教育の社会文脈化の試み」,『国際交流基金日本語教育紀要』2号, pp. 49-64.

Identifying the Needs of Adults Learning Japanese in Poland -The findings of an interview survey at a Japanese language school-

Gohei IDE

Manggha Museum of Japanese Art and Technology, Tokyo Metropolitan University

Abstract

This research focuses on what is adult learners' needs in general Japanese courses in a private school in Poland. Japanese Language School was established in 1994 by The Museum of Japanese Art and Technology Manggha in Krakow, Poland. At the beginning the majority of participants of Japanese language courses consisted of high school and college students, but currently working adults cover more than half of the enrolled. Those students dedicate their free time to study Japanese after work on midweek days or on Saturdays, yet none of them does it strictly because of the professional reasons. So what are their motivations and expectations? What significance does it have for them to study such language as Japanese?

Based on the results of individual interviews conducted with students we learnt that in most cases studying Japanese was a consequence of the already existing interest in Japan and Japanese culture. We also learnt that great majority of the students wish to develop mostly their communication skills and speaking abilities.



ヨーロッパ日本語教師会（公益社団法人）

Association of Japanese Language Teachers
in Europe (AJE) e.V.

本会はヨーロッパ各国において日本語を第一言語としない者に対する日本語教育の振興とヨーロッパと日本の相互理解を深めることを目的とする。そのために欧州各国の日本語教育の現状を把握し、情報交換や教師間の相互協力を図るべくネットワークを確立、ヨーロッパにおける日本語教育の発展のために努力する。

主な活動内容

- ヨーロッパ各国日本語教師間のネットワークの確立
- ヨーロッパ日本語教育シンポジウムの開催
- 日本国内及びヨーロッパ外の日本語教育関係機関とのネットワーク形成
- ヨーロッパの日本語教育事情に関する資料・情報などの収集、整理及び提供
- ヨーロッパにおける各種研修会への協力
- ニュースレター、その他の刊行物の発行

会 員

個人会員 この会の目的に賛同する個人
賛助会員 この会の目的を支援する個人または法人

会 費 <会計年度：1月1日～12月31日>（単位：ユーロ）

入会金（個人会員）	€ 20
年会費（個人会員）	ヨーロッパ内：€ 40
	ヨーロッパ外：€ 60
（賛助会員）	€ 500

入会申し込み ホームページ：<http://www.eaje.eu/> 参照

問い合わせ

Dr. Marcella Maria MARIOTTI
Department of Asian and North African Studies
Ca' Foscari University of Venice
Dorsoduro 3462 - 30123 Venezia
Italy

e-mail: mariotti@unive.it

【編集委員会】（五十音順）

岩崎 典子（ロンドン大学 SOAS イギリス）
高木 三知子（マリーアッパス外語学院 ベルギー）
根元 佐和子（パリ南日本語補習校 フランス）
濱田 朱美（テュービンゲン大学 ドイツ）
浜津 大輔（ハンブルグ大学／ベルリン自由大学 ドイツ）
フックス清水 美千代（バーゼル日本語学校 スイス）
Marcella M. Mariotti（カ・フォスカリ大学 イタリア）
三輪 聖（ハンブルグ大学 ドイツ）

【編集協力者】

Alessandro Mantelli（カ・フォスカリ大学 イタリア）

【校正協力者】（五十音順）

甘粕 啓子（ポルト大学 ポルトガル）
板倉 法香（エルチェ・ミゲル・エルナンデス大学語学センター スペイン）
梅津 由美子（フンボルト大学ベルリン ドイツ）
大西 由美（国際交流基金派遣 カザフ大学 カザフスタン）
折笠 友美（日本外国語専門学校 日本）
加藤 由実子（マルティン・ルター大学ハレ・ヴィッテンベルグ ドイツ）
行木 瑛子（国際教養大学 日本）
楠部 知佐子（ライプニッツ大学ハノーファー ドイツ）
栗原 幸子（国際交流基金派遣 ブカレスト大学 ルーマニア）
黒沢 晶子（山形大学 日本）
酒井 康子（ライプツィヒ大学 ドイツ）
白石 実（バルセロナ大学、スペイン）
鈴木 聖子（国立東洋言語文化大学 INALCO フランス）
数原 麗香（ボン大学 ドイツ）
高井 隆介（デュースブルク・エッセン大学 ドイツ）
竹内 智美（国際交流基金派遣 ブカレスト大学 ルーマニア）
田中 和美（元ロンドン大学 SOAS, 前国際基督教大学 英国／日本）
田村 直子（ボン大学 ドイツ）
津島 順子（マリーアッパス外語学院 ベルギー）
土屋 真良（ビーレフェルト大学 ドイツ）
富岡 次郎（オーフス大学 デンマーク）
中尾 雪絵（ナント大学 フランス）
沼崎 邦子（ヘルバルト・ギムナジウム オルデンプルク ドイツ）
根津 誠（国際交流基金 ロンドン日本文化センター イギリス）
野呂 香代子（ベルリン自由大学 ドイツ）
萩原 幸司（名城大学 日本）
平岡 雅子（CLL語学センター、ブラッセル日本人学校補習授業校 ベルギー）
平川 俊助（ケルン日本文化会館 ドイツ）
松尾 馨（シュタインバート・ギムナジウム ドイツ）
松山 智愛（マリーアッパス外語学院、ブラッセル日本人学校補習授業校 ベルギー）

宮野谷 希 (サラエボ大学 ボスニア・ヘルツェゴビナ)
村田 恵美 (ザグレブ大学 クロアチア)
村田 裕美子 (ミュンヘン大学 ドイツ)
目黒 純子 (Ecole internationale bilingue The Victor Hugo School フランス)
山田ボヒネック 頼子 (EIJLE ヨーロッパ日本語教育学研究所 ドイツ)
ロース牧野 泰子 (アジア現代語学院 スイス)
ロディス 希代 (カーディフ大学 イギリス)
若井 誠二 (カーロリ・ガーシュパール ハンガリー)

編集後記

ヨーロッパ日本研究協会(EAJS)の国際会議の分科会として開催される3回目のシンポジウムは、益々活気に溢れた有意義なシンポジウムとなりました。

そのシンポジウムの成果をまとめた本報告・論文集の編集作業は、ヨーロッパ日本語教師会が日本語教育グローバルネットワークの加盟団体として初めてヨーロッパ(ヴェネチア)で日本語教育国際研究大会(ICJLE)を開催するための準備との同時進行の作業で、慌ただしく、大変な作業でしたが、上記の多くの方々が校正に協力してくださり、編集を終えることができました。

本論集には、基調講演のクリスチャン・ガラン先生の論文をはじめ、特別パネルのほかパネル発表に基づく13本の論文、口頭発表に基づく27本の論文、ポスター発表に基づく16本の論文が揃いました。

デジタル版(PDF)としてウェブサイトで提供することにより、ヨーロッパ日本語教師会の会員だけでなく、日本語教育に関心のある多くの方々とシンポジウムの成果を共有することができ、とても嬉しく思います。

速やかに執筆して下さった執筆者の方々、丁寧に原稿のフォーマットを確認して下さった校正協力者の方々に心からお礼を申し上げます。

リスボン報告論集 編集委員会代表

高木 三知子 (マリーアップス外語学院) ヨーロッパ日本語教師会 副会長
岩崎 典子 (ロンドン大学 SOAS) ヨーロッパ日本語教師会 前副会長

ヨーロッパ日本語教育 22 (Yōroppa Nihongo Kyōiku)
Japanese Language Education in Europe 22
2017 ヨーロッパ日本語教育シンポジウム
報告・発表論文集
ISSN 1745-7165

編集 ヨーロッパ日本語教師会リスボン報告・発表論文集編集委員会
The Editorial Committee of the Proceedings of 21st Symposium in Lisbon

発行 ヨーロッパ日本語教師会
The Association of Japanese Teachers in Europe e.V. (AJE)
Seminarstr. 2a
47441 Moers
GERMANY

発行日 2018 年4 月30 日
©2018 The Association of Japanese Teachers in Europe e.V.
